UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI

Corso di Dottorato di Ricerca in
Studi Letterari, Linguistici e Storici

XXXVIII CICLO

TESI DI DOTTORATO

El desarrollo de la argumentación multimodal a través de la imagen digital con alumnado de español como lengua extranjera

Coordinatore
Miriam Voghera

Candidato
Dott. Álvaro Ferré Galvañ

Tutor
Prof.ssa Mª Teresa Martín Sánchez

Co-Tutor
Prof.ssa. Mª Teresa Caro Valverde

A.A. 2024/2025

Agradecimientos

Primeramente, quiero mostrar mi agradecimiento a la profesora María Teresa Martín Sánchez por todo el apoyo y la ayuda que me ha ofrecido durante la investigación y la redacción de esta tesis doctoral, pues ha logrado transmitirme la fuerza y la ilusión necesarias para afrontar este reto académico tan importante para mí.

También, quisiera agradecer a la profesora María Teresa Caro Valverde todo el tiempo y todos los valiosos conocimientos que me ha ofrecido durante estos tres años de estudio, pues han actuado como una guía fundamental e indispensable para poder ir construyendo cada uno de los puntos de esta investigación.

No puedo olvidarme tampoco de cada uno de los estudiantes que han participado en esta investigación, pues gracias a ellos se han podido experimentar y observar los resultados que han podido permitir estos avances científicos.

De forma más personal, quiero mostrar también mi agradecimiento a mi familia, que me ha apoyado en cada una de mis batallas y me ha dado cada uno de mis días toda la fuerza y energía para afrontar los desafíos que se me han podido presentar.

Riassunto

Questa tesi di dottorato di ricerca, in co-tutela con l'Università di Murcia (Spagna) e l'Università degli Studi di Salerno (Italia), indaga lo sviluppo dell'argomentazione multimodale attraverso l'uso di immagini digitali nell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera (ELE), al fine di contribuire a contrastare il problema dell'attuale insufficienza di strategie pedagogiche in tale ambito. La sua base teorica si fonda su studi linguistici, logici e pedagogici sull'argomentazione informale, coerenti con la semiotica della multimodalità discorsiva. Si basa inoltre sulla convergenza istituzionale del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) con il *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) al fine di stabilire strategie e livelli di competenza comunicativa nel processo di insegnamento-apprendimento.

A partire da un approccio qualitativo di ricerca-azione educativa e da un mix metodologico tra microetnografia, *task-based learning* e linguistica di corpus, si intende verificare la fattibilità di un modello didattico orientato all'argomentazione multimodale, attraverso la ricorsività didattica delle immagini digitali. Partecipa alla ricerca didattica un gruppo di 44 studenti italiani di spagnolo come lingua straniera (SLS) dell'Università degli Studi di Salerno con un livello B2 di competenza linguistica in SLS. Il progetto, basato su *task*, integra attività con tre tipi di testualità multimodale: immagini pure, immagini con testo e immagini generate dall'intelligenza artificiale (IA) a partire da testi scritti dagli studenti.

I *task* basati su immagini pure e quelli basate su immagini con testo, sono sottoposti a due condizioni di esecuzione. Da un lato, immagini contestualizzate, in cui gli studenti ricevono istruzioni che permettono di indirizzare il loro argomento; dall'altro, immagini non contestualizzate da alcun supporto scritto se non quello disponibile nell'immagine stessa. Ogni studente è incentivato ad attivare autonomamente la propria capacità inferenziale per formulare un'ipotesi sul problema semantico comunicato dall'immagine.

Per gestire il materiale didattico e le produzioni generate nell'intervento sono stati costruiti due corpora: il CIMA (Corpus de Imágenes para la Motivación de la Argumentación), che raggruppa le immagini antologizzate, e il CAME (Corpus Argumentativo Multimodal para el Español), che raccoglie i testi degli alunni. Seguendo i criteri del PCIC è stato sviluppato un modello di analisi per ognuna delle produzioni e una griglia di valutazione per i testi degli alunni.

I risultati indicano che i testi basati su immagini pure senza contestualizzazione e quelli basati su immagini con testo con contestualizzazione ottengono risultati inferiori, poiché nei primi, alcuni studenti mostrano difficoltà nell'identificare la questione controversa e nei secondi, l'eccesso di informazioni genera confusione. I testi basati su immagini contestualizzate pure, su immagini con testo senza contestualizzazione e su immagini generate con l'IA mostrano prestazioni migliori. Si osserva, difatti, che nelle immagini contestualizzate pure c'è un equilibrio tra libertà interpretativa e orientamento incidente nell'ideazione di ipotesi plausibili. Per quanto riguarda le immagini con testo senza contestualizzazione, invece, non viene riscontrato alcun eccesso di informazioni e si può assumere un ruolo più attivo nella costruzione del significato. In merito alle immagini generate dall'IA, si tende a riflettere maggiormente sul processo di costruzione e a sviluppare controargomentazioni, strategia critica che risulta assente nelle altre modalità di scrittura.

In conclusione, i risultati di questa ricerca supportano la validità epistemica dell'ipotesi di ricerca sulla fattibilità della didattica dell'argomentazione multimodale supportata da immagini digitali per promuovere l'apprendimento competente dello spagnolo. Si suggerisce che, in prospettiva, la combinazione tra riflessione linguistica, pensiero critico e uso responsabile della tecnologia offre agli studenti un'esperienza di apprendimento motivante, purché venga contestualizzata nella loro realtà quotidiana e risulti utile per il loro futuro accademico e professionale.

Parole chiavi: Argomentazione, multimodalità, ELE, immagine digitale, istruzione

Resumen

Esta Tesis Doctoral en cotutela entre la Universidad de Murcia (España) y la Università degli Studi di Salerno (Italia) investiga el desarrollo de la argumentación multimodal mediante el uso de las imágenes digitales en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) para contribuir a contrarrestar el problema de la insuficiencia actual de estrategias pedagógicas al respecto. Su base teórica se cimenta tanto en estudios lingüísticos, lógicos y educativos sobre argumentación informal consecuentes con la semiótica de la multimodalidad discursiva como en la convergencia institucional del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) para establecer estrategias y niveles de competencia comunicativa en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde un enfoque cualitativo de investigación-acción educativa y mixtura metodológica entre microetnografía, aprendizaje basado en tareas y lingüística del corpus, se realiza el objetivo de

verificar la viabilidad de un modelo didáctico orientado hacia la argumentación multimodal mediante la recursividad educativa de imágenes digitales. Los participantes en la investigación educativa son un grupo de 44 estudiantes italianos de ELE de la Università degli Studi di Salerno que presenta un nivel B2 de competencia lingüística en español. Su diseño basado en tareas integra actividades con tres tipos de textualidad multimodal: primero, imágenes puras; segundo, imágenes con texto; tercero, imágenes generadas por IA a partir de textos escritos por el alumnado.

Las tareas basadas en imágenes puras y las basadas en imágenes con texto se someten a dos condiciones de ejecución: por una parte, imágenes contextualizadas, donde se ofrecen a los estudiantes instrucciones que permiten guiar su tema; por otra parte, imágenes no contextualizadas y sin más soporte escrito que el disponible en la propia imagen; así cada estudiante es impelido a activar autónomamente su capacidad inferencial para formular una hipótesis sobre el problema semántico que comunica la imagen.

Para gestionar el material didáctico y las producciones generadas en la intervención se construyen dos corpus: CIMA (Corpus de Imágenes para la Motivación de la Argumentación), que agrupa las imágenes antologadas; y CAME (Corpus Argumentativo Multimodal para el Español), que recoge los textos discentes. Siguiendo los criterios del PCIC, se elaboran un modelo de análisis para cada producción y una rúbrica de evaluación de los textos discentes.

Los resultados indican que las redacciones basadas en imágenes puras sin contextualización y en imágenes con texto contextualizadas obtienen rendimiento peor, pues en las primeras algunos estudiantes muestran dificultades para identificar la cuestión polémica; y en las segundas el exceso de información genera confusión. Las redacciones basadas en imágenes puras contextualizadas, imágenes con texto sin contextualización e imágenes generadas con IA muestran desempeño mejor, pues se observa que en las imágenes puras contextualizadas hay equilibrio entre libertad interpretativa y orientación incidente en la ideación de hipótesis plausibles. Respecto de las imágenes con texto sin contextualizar, no hay sobreinformación y se puede adoptar un papel más activo en la construcción del sentido. En cuanto a las imágenes generadas mediante IA, resultan especialmente atractivas y motivadoras, pues se tiende a reflexionar más sobre el proceso constructivo y a elaborar contraargumentaciones, estrategia crítica ausente en las otras modalidades de redacción.
En conclusión, los resultados de esta investigación avalan la validez epistémica de la hipótesis de investigación acerca de la viabilidad de la didáctica de la argumentación multimodal

apoyada en imagen digital para promover el aprendizaje competente del español. También se sugiere en prospectiva que la combinación entre reflexión lingüística, pensamiento crítico y uso responsable de la tecnología ofrece al alumnado una experiencia formativa motivadora siempre que esté contextualizada en su realidad cotidiana y que sea beneficiosa para su futuro académico y profesional.

Palabras clave: Argumentación, multimodalidad, ELE, imagen digital, educación

Abstract

This Doctoral Thesis in co-tutelage between the Universidad de Murcia (Spain) and the Università degli Studi di Salerno (Italy) investigates the development of multimodal argumentation through the use of digital images in the teaching of Spanish as a foreign language (ELE) in order to contribute to counteract the problem of the current insufficiency of pedagogical strategies in this respect. Its theoretical basis is based on the one hand on linguistic, logical and educational studies on informal argumentation consistent with the semiotics of discursive multimodality and on the institutional convergence of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) and the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) to establish strategies and, on the other hand, on the levels of communicative competence in the teaching-learning process.

From a qualitative approach of educational action research and methodological mixture between microethnography, task-based learning and corpus linguistics, the aim is to verify the feasibility of a didactic model oriented towards multimodal argumentation through the educational recursion of digital images. The participants in the educational research are a group of 44 Italian ELE students from the Università degli Studi di Salerno with a B2 level of linguistic competence in Spanish. Their task-based design integrates activities with three types of multimodal textuality: first, pure images; second, images with text; third, images generated by AI from texts written by the students.

The tasks based on pure images and those based on images with text are subjected to two execution conditions: on the one hand, contextualised images, where students are offered instructions to guide their topic; on the other hand, non-contextualised images with no written support other than that available in the image itself; each student is thus impelled to autonomously activate his or her inferential capacity to formulate a hypothesis about the semantic problem communicated by the image.

In order to manage the didactic material and the productions generated in the intervention, two corpora were constructed: CIMA (Corpus de Imágenes para la Motivación de la Argumentación), which groups together the anthologised images; and CAME (Corpus Argumentativo Multimodal para el Español), which collects the discourse texts. Following the criteria of the PCIC, an analysis model for each production and an evaluation rubric for the discourse texts were developed.

The results indicate that the performance of texts based on pure images without contextualisation and on images with contextualised text is the lowest, since in the former some students show difficulties in identifying the controversial issue; and in the latter, the excess of information generates confusion. Instead, the essays based on pure contextualised images, images with text without contextualisation and images generated with AI show better performance, as it is observed that in the pure contextualised images there is a balance between interpretative freedom and incident orientation in the ideation of plausible hypotheses. With respect to the images with non-contextualised text, there is no over-information and a more active role can be taken in the construction of meaning. As for AI-generated images, they are particularly attractive and motivating, as the informers showed a tendency to reflect more on the construction process and to develop counter-arguments, a critical strategy absent in the other modes of writing.

In conclusion, the results of this research support the epistemic validity of the research hypothesis about the viability of the didactics of multimodal argumentation supported by digital images to promote the competent learning of Spanish. It is also suggested that the combination of linguistic reflection, critical thinking and responsible use of technology offers students a motivating learning experience as long as it is contextualised in their everyday reality and is beneficial for their academic and professional future.

Keywords: Argumentation, multimodality, ELE, digital image, education

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 21

2. EL MARCO DE ESTUDIOS INSTITUCIONALES EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA ARGUMENTACIÓN EN ESPAÑOL 33

2.1. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:* la necesidad social del multilingüismo. 35

2.2. La estructura del MCER y su enfoque en la argumentación 37

2.2.1. Estructura competencial del MCER 38

2.2.1.1. Homologación metodológica del MCER desde el enfoque basado en competencias 38

2.2.1.2. La competencia comunicativa 38

2.2.2. Estructura evaluadora del MCER 40

2.2.2.1. Eje vertical 40

2.2.2.2. Eje horizontal 42

2.2.2.3. Las actividades de comprensión 43

2.2.2.4. Las actividades de expresión 44

2.2.2.5. Las actividades de interacción 46

2.2.2.6. Las actividades de mediación 47

2.3. La argumentación y la multimodalidad en el MCER 49

2.3.1. La argumentación en el MCER 50

2.3.2. La multimodalidad en el MCER 61

2.4. La aplicación del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) 62

2.4.1. La argumentación en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) 63

2.4.2. La multimodalidad en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) 73

3. LA ARGUMENTACIÓN: DEFINICIÓN Y ENFOQUES CIENTÍFICOS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA 75
3.1. Hacia una definición de argumentación 77
3.2. Enfoques científicos contemporáneos de la argumentación 82
3.2.1. El modelo monologal de Toulmin 82
3.2.2. El modelo perlocutivo de Perelman 83
3.2.3. El modelo pragmadialéctico de Van Eemeren 85
3.2.4. El modelo lógico natural de Grize 87
3.2.5. El modelo lingüístico de Ducrot 88
3.2.6. El modelo gramatical de Lo Cascio 91
3.2.7. El enfoque sociológico 93
3.2.8. El enfoque emocional 94
3.2.9. El enfoque crítico 98
3.3. Tipos de argumentación y su relación con modelos teóricos clásicos y contemporáneos 100
3.4. Provecho competencial de los estudios de argumentación 102

4. LA ARGUMENTACIÓN MULTIMODAL Y SU PROYECCIÓN EDUCATIVA 105
4.1. La necesidad comunicativa de la multimodalidad en la argumentación 107
4.2. Importancia de la semiótica de la imagen en la enseñanza de lenguas 109
4.3. El enfoque multimodal en la argumentación 113
4.3.1. Un enfoque multimodal modelo: el publicitario 114
4.4. Didáctica de la argumentación multimodal 116

5. MARCO METODOLÓGICO 125
5.1. Planteamiento del problema de investigación 127
5.2. Antecedentes de la investigación 129
5.3. Objetivos de la investigación 132
5.3.1. Objetivo general 132
5.3.2. Objetivos específicos 133

5.4. Hipótesis de la investigación 135
5.5. Diseño de la metodología y de las fases de la investigación 137
5.5.1. Metodología cualitativa de la investigación en la acción educativa 137
5.5.2. Fase de exploración: recolección de datos y toma de decisiones 139
5.5.2.1. Recolección de datos sobre los participantes y sus conocimientos lingüísticos previos: previsiones e instrumentos 139
5.5.2.2. Toma de decisiones sobre la estructura de las tareas complejas 143
5.5.3. Fase de intervención: procedimientos, instrumentos y cronograma 144
5.5.3.1. Visionado y argumentación escrita en imágenes puras e imágenes con texto sin contextualización escrita 145
5.5.3.2. Visionado y argumentación escrita en imágenes puras e imágenes con texto con contextualización escrita 147
5.5.3.3. Visionado y argumentación escrita en imágenes generadas con IA 149
5.5.3.4. Creación del corpus de imágenes para la motivación de la argumentación (CIMA) 151
5.5.3.5. Creación de un corpus textual de uso lingüístico de nivel B2+ de los documentos recogidos 152
5.5.3.6. Cronograma de tareas 153
5.5.4. Fase de análisis e interpretación de los resultados 154
5.5.4.1. Modelo de análisis descriptivo del corpus lingüístico escrito 155
5.5.4.2. Modelo de análisis e interpretación de resultados de competencia en argumentación lingüística en el corpus de textos escritos. Previsiones e instrumentos 156
5.5.4.3. Modelo de evaluación de resultados: rúbrica de competencia en argumentación lingüística..... 160

6. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 169
6.1. Fase de exploración 171
6.1.1. Participantes y contexto 171
6.1.2. Programa didáctico 173
6.2. Fase de intervención..... 174
6.2.1. Procedimientos 174
6.2.1.1. Creación del corpus de imágenes para la motivación de la argumentación (CIMA) 176

6.2.1.2. Visionado y argumentación escrita de imágenes puras e imágenes con texto sin contextualización escrita 181
6.2.1.3. Visionado y argumentación escrita de imágenes puras e imágenes con texto con contextualización escrita 182
6.2.1.4. Visionado y argumentación escrita en imágenes generadas con IA 184
6.2.1.5. Creación del corpus textual argumentativo multimodal para el español (CAME) 185
6.2.2. Cronograma de tareas realizadas 193
6.3. Fase de presentación, análisis y discusión interpretativa de los resultados del corpus 195
6.3.1. Análisis interpretativo de la competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes puras sin contextualizar 195
6.3.1.1. Aplicación de la rúbrica de evaluación de la competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes puras sin contextualizar 209
6.3.2. Análisis interpretativo de la competencia en comunicación lingüística en textos argumentativos de nivel B2+ basados en imágenes puras contextualizadas 213
6.3.2.1. Aplicación de la rúbrica de la competencia en comunicación lingüística en textos argumentativos de nivel B2+ basados en imágenes puras contextualizadas 225
6.3.3. Análisis interpretativo de la competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes con texto sin contextualizar 231
6.3.3.1. Aplicación de la rúbrica de competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes con texto sin contextualizar 244
6.3.4. Análisis interpretativo de la competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes con texto contextualizadas 249
6.3.4.1. Aplicación de la rúbrica de competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes con texto sin contextualizadas 261
6.3.5. Análisis interpretativo de la competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes generadas con IA 266
6.3.5.1. Aplicación de la rúbrica de competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes generadas con IA 279

7. CONCLUSIONI GENERALI 285

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 312

9. ANEXOS 333

Anexo 1. Material didáctico para el análisis argumentativo multimodal de imágenes puras. 335

Anexo 2. Material didáctico para el análisis argumentativo multimodal de imágenes con palabras 350

Anexo 3 Material didáctico de imágenes generadas en FREEPIK AI a partir de *prompt* creado por el alumnado. 367

Anexo 4. Reflexiones argumentativas discentes a partir del análisis de imágenes puras sin contexto 377

Anexo 5. Reflexiones argumentativas discentes a partir del análisis de imágenes con puras contextualizadas 384

Anexo 6. Reflexiones argumentativas discentes a partir del análisis de imágenes con texto sin contexto 391

Anexo 7. Reflexiones argumentativas discentes a partir del análisis de imágenes con palabras con contexto 398

Anexo 8. Textos elaborados por los discentes para la generación de imágenes en FREEPIK AI 405

Anexo 9. Reflexiones argumentativas discentes a partir del análisis de imágenes con IA 408

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Incidencia de la argumentación de la compresión oral en los diferentes niveles del MCER 51

Tabla 2. Incidencia de la argumentación de la compresión audiovisual en los diferentes niveles del MCER 52

Tabla 3. Incidencia de la argumentación de la compresión escrita en los diferentes niveles del MCER 52

Tabla 4. Incidencia de la argumentación de la expresión oral en los diferentes niveles del MCER 54

Tabla 5. Incidencia de la argumentación de la expresión escrita en los diferentes niveles del MCER 55

Tabla 6. Incidencia de la argumentación de la expresión oral en los diferentes niveles del MCER 56
Tabla 7. Incidencia de la argumentación de la interacción escrita en los diferentes niveles del MCER 57
Tabla 8. Incidencia de la argumentación de la interacción en línea en los diferentes niveles del MCER 58
Tabla 9. Incidencia de la argumentación de la mediación de textos en los diferentes niveles del MCER 59
Tabla 10. Incidencia de la argumentación de la mediación de conceptos en los diferentes niveles del MCER 60
Tabla 11. Proceso prototípico de la macrofunción argumentativa para los niveles B2 y C1 del Plan Curricular del Instituto Cervantes 64
Tabla 12. Recursos para desarrollar la argumentación: niveles B2 y C1 del Plan Curricular del Instituto Cervantes 68
Tabla 13. Intersección de secuencias: niveles B2 y C1 del Plan Curricular del Instituto Cervantes 72
Tabla 14. Apoyos lingüísticos: niveles B2 y C1 del Plan Curricular del Instituto Cervantes 73
Tabla 15. Indicadores de fuerza argumentativa según su función (Fricative, 2014).. 92
Tabla 16. Cronograma de Tareas 153
Tabla 17. Rúbrica de evaluación de criterios y niveles de desempeño de las categorías analizadas 165
Tabla 18. Análisis sociológico de los participantes 172
Tabla 19. Corpus CIMA. Subcorpus Cima: imágenes puras 179
Tabla 20. Corpus CIMA. Subcorpus Cima: imágenes con texto 179
Tabla 21. Corpus CIMA. Subcorpus CIMA: imágenes generadas con IA 180
Tabla 22. Criterios de selección de la muestra 187
Tabla 23. Datos de los participantes del grupo 187
Tabla 24. Tabla de codificación de las producciones. Corpus CAME. Subcorpus CAME: textos basados en imágenes puras 190
Tabla 25. Tabla de codificación de las producciones. Corpus CAME. Subcorpus CAME: textos basados en imágenes con texto 191
Tabla 26. Tabla de codificación de las producciones. Corpus CAME. Subcorpus CAME: textos diseñados para la generación de imágenes mediante la IA 192

Tabla 27. Tabla de codificación de las producciones. Corpus CAME. Subcorpus CAME: textos basados en imágenes generadas con IA 193
Tabla 28. Cronograma de tareas realizadas 193
Tabla 29. ¿La argumentación sigue el proceso prototípico según el PCIC? (PS) 195
Tabla 30. ¿Incluye recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC? (PS) 200
Tabla 31. Inserción de secuencias según el PCIC (PS)..... 203
Tabla 32. Elementos lingüísticos relativos a la argumentación (Martí, 2013) (PS)... 205
Tabla 33. La imagen, ¿provoca la argumentación? (PS) 206
Tabla 34. Rúbrica de evaluación de la producción P06SE15. 210
Tabla 35. Rúbrica de evaluación de la producción P08SE13..... 212
Tabla 36. ¿La argumentación sigue el proceso prototípico según el PCIC? (PC)..... 214
Tabla 37. ¿Incluye recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC? (PC) 218
Tabla 38. Inserción de secuencias según el PCIC (PC) 221
Tabla 39. Elementos lingüísticos relativos a la argumentación (Martí, 2013) (PC) .. 223
Tabla 40. La imagen, ¿provoca la argumentación? (PC)..... 224
Tabla 41. Rúbrica de evaluación de la producción P05CE07 227
Tabla 42. Rúbrica de evaluación de la producción P09CE16..... 229
Tabla 43. ¿La argumentación sigue el proceso prototípico según el PCIC? (CS)..... 231
Tabla 44. ¿Incluye recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC? (CS) 237
Tabla 45. Inserción de secuencias según el PCIC (CS) 240
Tabla 46. Elementos lingüísticos relativos a la argumentación (Martí, 2013) (CS) .. 242
Tabla 47. La imagen, ¿provoca la argumentación? (CS)..... 243
Tabla 48. Rúbrica de evaluación de la producción C03SE06..... 245
Tabla 49. Rúbrica de evaluación de la producción C05SE04 248
Tabla 50. ¿La argumentación sigue el proceso prototípico según el PCIC? (CC) 250
Tabla 51. ¿Incluye recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC? (CC)..... 255
Tabla 52. Inserción de secuencias según el PCIC (CC)..... 257
Tabla 53. Elementos lingüísticos relativos a la argumentación (Martí, 2013) (CC).. 259
Tabla 54. La imagen, ¿provoca la argumentación? (CC)..... 260
Tabla 55. Rúbrica de evaluación de la producción C07CE12..... 263
Tabla 56. Rúbrica de evaluación de la producción C10CE18 265

Tabla 57. ¿La argumentación sigue el proceso prototípico según el PCIC? (AI)..... 267
Tabla 58. ¿Incluye recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC? (AI) 272
Tabla 59. Inserción de secuencias según el PCIC (AI) 274
Tabla 60. Elementos lingüísticos relativos a la argumentación (Martí, 2013) (AI) ... 276
Tabla 61. La imagen, ¿provoca la argumentación? (AI)..... 277
Tabla 62. Rúbrica de evaluación de la producción AI01E02 280
Tabla 63. Rúbrica de evaluación de la producción AI09E18 283

Figura 1. Esquema de las teorías argumentativas de Plantin 81
Figura 2. Tipos de marcadores discursivos y sus valores 90
Figura 3. Modelo procesual de comentario argumentativo de textos multimodales desde un enfoque epistémico: la interpretación (Caro y de Amo, 2023, p. 50) 118
Figura 4. Modelo procesual de comentario argumentativo de textos multimodales desde un enfoque epistémico: la argumentación (Caro y de Amo, 2023, p. 51)..... 119
Figura 5. Matriz manipulativa de la interpretación y la argumentación del comentario de textos multimodales desde un enfoque epistémico (Caro y de Amo, 2023, p. 52)..... 120
Figura 6. Presenza del problema nelle produzioni degli studenti..... 295
Figura 7. Presenza della tesi nelle produzioni degli studenti 296
Figura 8. Presenza di argomenti concreti nelle produzioni degli studenti..... 297
Figura 9. Presenza di controargomentazione nelle produzioni degli studenti 298
Figura 10. Presenza di una conclusione che sintetizza gli argomenti e conferma la tesi nelle produzioni degli studenti 299
Figura 11. Inserimento di risorse per sviluppare l'argomentazione secondo il PCIC 300
Figura 12. Presentazione di una tesi con un enunciato asseverativo e chiaro..... 301
Figura 13. Inserimento di constatazioni assertive, correttive, concessive o aperte.... 302
Figura 14. Presenza di sequenze descrittive nelle produzioni degli studenti..... 303
Figura 15. Presenza di sequenze esplicative nelle produzioni degli studenti 303
Figura 16. Presenza di connettivi nelle produzioni degli studenti..... 304
Figura 17. L'immagine ha suscitato l'argomentazione? 306
Figura 18. Risultati ottenuti con l'applicazione della griglia di valutazione 308

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación titulado *El desarrollo de la argumentación multimodal a través de la imagen digital con alumnado de español como lengua extranjera*, nace de la necesidad de incorporar en la enseñanza universitaria de idiomas una propuesta formativa que desarrolle con eficacia la competencia argumentativa del alumnado de español empleando como recurso multimodal una serie de imágenes digitales entre las que figuran imágenes generadas con inteligencia artificial (IA). Desde este punto de vista, la multimodalidad se convierte en una de las vías que tienen mayores posibilidades de poder desarrollar la competencia argumentativa en la enseñanza, al entenderse como una opción de instrumentalidad discursiva de enseñanza-aprendizaje donde los mensajes se configuran híbridamente y requieren formación del discente para escrutarlos en la competencia educativa, lo que se interpreta como un recurso valioso para la formación de aquel alumnado que debe alcanzar competencias comunicativas sólidas aplicadas a contextos reales.

En coherencia con tal necesidad competencial, la presente investigación tiene como objetivo estudiar el diseño y la validación de un modelo didáctico centrado en la argumentación multimodal para el alumnado universitario de español como lengua extranjera (ELE) de nivel B2. Al respecto, la introducción académica de imágenes generadas con IA pretende contribuir a innovar la recursividad bimodal de carácter comunicativo-digital en las iniciativas discursivas de enseñanza-aprendizaje de dicho alumnado, con el consiguiente fomento de motivación y actualización que comporta este incipiente tipo de herramientas en contextos educativos. En este sentido, se propone analizar de qué manera pueden articularse las imágenes digitales y los textos escritos con el fin de promover entornos formativos proclives al desarrollo de la argumentación en los procesos lectores y escritores y potenciadores de la adquisición integrada de los conocimientos lingüísticos y el pensamiento crítico del alumnado.

De acuerdo con esta intención, los objetivos se articulan directamente con la hipótesis que guía el estudio en cuestión: la inclusión didáctica de imágenes digitales hace posible que los estudiantes de ELE desarrollen una competencia argumentativa multimodal mucho más clara, coherente y persuasiva. En este sentido, el objetivo general presenta la validación de un modelo basado en la interpretación crítica de la imagen en la construcción de argumentos complejos, a la vez que los objetivos específicos están dirigidos a fortalecer y potenciar la escritura argumentativa en español, a identificar estrategias pedagógicas que conviertan la imagen en el eje del razonamiento y a dotar al profesorado de herramientas que interrelacionen texto e imagen a través de tareas auténticas. En conjunto, estos objetivos organizan la manera

en la que la hipótesis será contrastada. Si los estudiantes, al trabajar con imágenes especialmente elegidas o diseñadas, mejoran su capacidad de estructurar y defender ideas, se podrá comprobar que la dimensión visual no solo es un recurso sino un elemento que se convierte en la clave para la efectividad persuasiva de los alumnos en contextos académicos y profesionales.

De este modo, el estudio teórico de esta investigación parte de la convergencia de varias áreas científicas en la constitución de la competencia argumentativa y el uso estratégico de la multimodalidad de lenguajes y textos:

1. La competencia comunicativa en ELE:

    - Se concibe la competencia comunicativa tal como según los prolegómenos científicos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), que recomienda el aprendizaje basado en tareas cuyas actividades propicien la conexión con el entorno formal e informal del aprendiente, incluyendo situaciones de aprendizaje auténticas y propicias para la comunicación oral y escrita contextualizada.

    - El MCER destaca la capacidad de argumentar a partir del nivel B2 de competencia de la lengua, desde el cual es posible defender un punto de vista de forma coherente y participar en discusiones sobre temas de actualidad, por lo que deja de limitarse a una mera opinión para presentarse como un proceso más complejo en el que se exponen tesis, argumentos, contraargumentos y conclusiones sostenidas con razonamientos y conectores lógicos apropiados.

    - El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) complementa el MCER centrando estos objetivos en la enseñanza específica del español. Concretamente, respecto de la macrofunción argumentativa, detalla el proceso lógico prototípico de la argumentación informal desde la introducción de una cuestión polémica hasta la presentación de una conclusión, e incluye recursos lingüísticos y discursivos de gran utilidad para guiar la producción escrita y oral.

2. El estudio de la argumentación como competencia clave:

    - La argumentación informal es una competencia esencial en el ámbito de la enseñanza de lenguas por cuanto posibilita no solo una comunicación eficaz, sino el desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones y la persuasión fundamentada.

    - Desde la perspectiva teórica, se evidencia que la argumentación no se limita al plano puramente lingüístico, ya que conlleva la articulación de diversas estrategias cognitivas, como la selección y la organización de la información y la anticipación de posibles objeciones o contraargumentos.

    - En la enseñanza de ELE, la argumentación ha sido tradicionalmente abordada en niveles avanzados (B2 – C2) precisamente por la complejidad que implica manejar recursos cohesivos y nexos discursivos, así como por la necesidad de un bagaje léxico y cultural más amplio que facilite la defensa de posiciones y la estructuración clara de los textos.

3. La multimodalidad y la inclusión de la imagen digital:

    - Esta investigación utiliza la imagen digital como un recurso transversal ya que parte de la base de que el alumnado actual vive en un mundo globalizado y fuertemente mediado a favor de la cultura audiovisual y de la tecnología. Al introducir la imagen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se pretende activar más intensamente sus capacidades y motivaciones, así como generar la comprensión y la expresión de significados.

    - El uso de imágenes en el aula permite suscitar el interés y la curiosidad de los estudiantes, al tiempo que facilita la contextualización de los contenidos, propicia una participación activa y favorece la generación de ideas. La imagen digital puede actuar como aducto de debates o temas polémicos que el alumnado debe desarrollar posteriormente en un texto argumentativo.

    - Interesa investigar particularmente los beneficios didácticos que proporcionan las imágenes generadas por IA. La capacidad discente de participar en la construcción de estímulos visuales da la oportunidad a nuevos espacios

educativos, pero, a la vez, conlleva a nuevas reflexiones respecto a un uso responsable de la técnica, cuestiones éticas y el trabajo de las limitaciones que en este sentido puede haber.

4. La integración de la IA en el aprendizaje de ELE:

    - La utilización de la IA como mediadora en la construcción de los estímulos argumentativos es otro aspecto innovador de esta investigación, puesto que se entiende que el alumnado que recurre a aplicaciones generadoras de imágenes ya no solo amplía sus posibilidades creativas, sino que encuentra una oportunidad para idear un *prompt* argumentado con sus intereses instructivos y para avanzar en su nivel de competencia digital que cada vez tiene más peso epistémico y estratégico en los ámbitos laboral y académico.

    - Es necesario promover el uso crítico y ético de la tecnología, y una de las consideraciones a las que lleva este estudio es la relevancia de formar al alumnado en este sentido para que posea una cultura humanista y cívica sobre las limitaciones de la IA, los peligros que la acompañan y las pautas de su uso responsable.

    - Esta investigación se orienta hacia el desarrollo de la competencia argumentativa del alumnado de ELE desde un enfoque constructivista de la didáctica al recurrir a un conjunto de organizadores previos y de modelos textuales de buenas prácticas útiles para docentes de ELE que quieran implementar tareas centradas en la argumentación a partir de soportes multimodales y que deseen introducir, con rigor y acierto, el potencial de la IA en sus clases.

La confluencia educativa de la tríada competencia argumentativa, multimodalidad e integración tecnológica posibilita un impulso innovador a la propuesta didáctica de la argumentación informal en el aula de ELE desde el paradigma de la investigación-acción (Park, 1992, pp. 149-153). Alejado de concebir el aprendizaje de lengua como una mera repetición mecánica de estructuras, este paradigma se interesa en el área del aprendizaje de lenguas por llevar al alumnado a situaciones reales y complejas de comunicación en las que ha de activar,

de manera simultánea, sus destrezas interpretativas de la imagen, su capacidad de razonamiento y su repertorio léxico-gramatical.

Desde esta línea de investigación, y de acuerdo a una metodología cualitativa de corte empírico y desenvoltura procesual, se ha articulado el trabajo en varias fases y con un andamiaje que permite constatar si efectivamente la argumentación multimodal junto al uso de imágenes digitales y la IA propician un aprendizaje más efectivo de la lengua. El proyecto se centra en estudiantes universitarios italianos de la Università degli Studi di Salerno con un nivel B2 de ELE, puesto que en este nivel la argumentación presenta los primeros indicios de interés para gestionar los datos lingüístico-cognitivos que requiere esta tesis, a saber: argumentos, contraargumentos y conclusiones estructuradas.

La elaboración de tareas argumentativas y la construcción de corpus

Como parte fundamental de la metodología de aprendizaje basado en tareas (Nunan, 2002) y del modelo lógico informal de argumentación que Adam adaptó de Toulmin con pretensiones pragmalingüísticas, ambas recomendadas en el MCER, en esta investigación se diseñaron tres tareas argumentativas a partir de imágenes puras, imágenes con texto y, finalmente, imágenes generadas con IA. Además, se establecieron dos condiciones de presentación (con contextualización y sin contextualización) para observar el grado de implicación y la calidad de las producciones escritas en función del estímulo presentado. Este modo de proceder siguió las directrices del MCER y el PCIC, que insisten en la importancia de situar al alumno ante tareas auténticas o verosímiles que exijan competencias tanto lingüísticas como extralingüísticas:

- En las tareas con imágenes puras, el alumnado se enfrentaba a una fotografía o ilustración sin ningún tipo de apoyo textual en la misma. El objetivo radicaba en que fuera el propio estudiante quien determinase, a partir de su bagaje cultural y de sus reacciones personales, la cuestión polémica. Posteriormente, debía estructurar sus argumentos en un texto que respondiera a los estándares de cohesión y coherencia propios del nivel B2.

- En las tareas con imágenes con texto, la imagen incluía unas breves palabras o frases que, en algunos casos, se completaban con una contextualización adicional. Se pretendía averiguar si este aporte ayudaba a la formulación de la tesis argumentativa o, por el contrario, podía confundir o limitar la creatividad.

- En las tareas con imágenes generadas por IA, se adoptó un enfoque más experimental. Además de los componentes anteriores, el alumnado debía utilizar una herramienta de generación de imágenes para crear, a partir de un breve texto escrito por ellos mismos, una serie de imágenes inéditas sobre las que, luego, reflexionar en forma de texto escrito argumentativo.

La metodología de lingüística del corpus (Sánchez, 2017; 2019; Parodi, 2010) permitió efectuar una organización rigurosa y un análisis preciso de las producciones textuales icónicas discentes, recogidas en dos corpus de trabajo:

1. CIMA (Corpus de Imágenes para la Multimodalidad Argumentativa). Se trata de la compilación de las imágenes utilizadas en la investigación, clasificadas en subcorpus de imágenes puras, imágenes con texto e imágenes generadas mediante IA.

2. CAME (Corpus de Argumentaciones Multimodales en ELE). Agrupa todas las producciones textuales elaboradas por el alumnado a partir de las diversas combinaciones de imagen y contexto. Cada texto queda codificado con etiquetas que indican el tipo de imagen, la presencia o no de contextualización y el autor que lo redacta.

Creación e implementación del modelo de análisis y el uso de la rúbrica de evaluación

Con expectativas metodológicas microetnográficas vinculadas al análisis discursivo de los corpus indicados, se construyó un modelo de análisis que pudiese medir y describir el grado de integración de la argumentación y la imagen digital fundamentado principalmente en las precisiones institucionales del PCIC sobre la macrofunción argumentativa que corresponde a un nivel B2 plausible en ELE. Concretamente, se tuvieron en cuenta:

- El proceso argumentativo prototípico, que incluye la cuestión polémica, la tesis, los argumentos, la contraargumentación, la reserva y la conclusión.

- La inserción de secuencias (narrativas, descriptivas y explicativas) en el texto argumentativo.

- Los elementos lingüísticos clave para la argumentación, como los conectores causales, consecutivos, contraargumentativos o de refuerzo.

- El rol de la imagen como impulsora (o no) de la argumentación.

En paralelo, se diseñó una rúbrica de evaluación que permitiera evaluar cada producción con criterios claros en torno a:

- Estructura argumentativa: la coherencia con que se introducía la cuestión polémica, la exposición de una tesis, la presentación de argumentos sólidos y la presencia de la conclusión.

- Inserción de secuencias textuales: narrativas, descriptivas y explicativas.

- Uso de recursos lingüísticos: la capacidad de emplear conectores de modo variado y correcto.

- Integración de la imagen: la forma en que el alumnado justificaba su interpretación de la imagen y la conexión entre lo visual y lo textual en la defensa de la tesis.

La aplicación de la rúbrica en todas las producciones escritas ha permitido ofrecer resultados cualitativos y detectar los puntos fuertes y débiles de las tareas; así como se ha podido observar que los resultados obtenidos coinciden con los datos obtenidos durante el análisis de las producciones escritas. Así, se ha conocido hasta qué punto la inclusión de la imagen ha potenciado o ha dificultado la construcción de textos argumentativos sólidos y coherentes.

Aportaciones del trabajo y perspectivas de futuro

Esta investigación pretende aportar un modelo de desarrollo de la argumentación informal en ELE trabajando en contextos y medios digitales y conectados, con los cuales el estudiantado actual suele estar familiarizado en sus prácticas discursivas cotidianas. A medida que se ponen a prueba las posibilidades y las limitaciones que conlleva el uso de la imagen digital, se proporciona al docente un repertorio de elementos didácticos que pueden propiciar el interés del alumnado y darles acceso a verdaderas situaciones de comunicación. Finalmente, esto resulta útil en un horizonte formativo competencial en el que la práctica y la significatividad de la actividad docente persiguen, cada vez más, la búsqueda de situaciones interdisciplinares.

A la vez, la propuesta pretende contribuir a llenar un vacío metodológico en relación con el ELE en la argumentación multimodal. Aunque existen diversos estudios sobre la implementación de la multimodalidad y el uso de imágenes en la enseñanza de lenguas (Sánchez, 2009; Pontis, 2016; Santibáñez, 2017; Pérez, 2018; Marín et al., 2021; Ferré et al., 2025), todavía son escasas las propuestas que incorporan de manera sistemática la dimensión argumentativa y, más todavía, la generación de imágenes a partir de IA. De hecho, esta última vertiente plantea posibilidades muy amplias para proyectos de investigación que aborden temáticas como la adaptación de materiales, la alfabetización digital o la dimensión ética de la tecnología en el aula.

Por otro lado, la creación y puesta en práctica de la rúbrica de evaluación supone un importante avance para el profesorado que busca herramientas claras y ágiles para medir la competencia argumentativa de los estudiantes atendiendo a la multimodalidad. Dicha rúbrica no solo es aplicable al grupo de investigación descrito en el presente trabajo, sino que puede adaptarse a otras lenguas, siempre ajustándola a los objetivos concretos y a las necesidades del discente.

Además, se abre la puerta a proyectos en los que se incorporen otras modalidades de lenguaje más allá de la imagen digital fija, como podrían ser vídeos, *podcasts* o interacciones orales sincrónicas en línea. Por ejemplo, los textos audiovisuales pueden ser fuentes de información y de inspiración para la argumentación, y permiten profundizar en las habilidades receptivas y productivas de modo integrado. Igualmente, la interacción semiótica con contenidos multimedia complejos obliga al alumnado a desarrollar estrategias comunicativas aún más ricas, lo que incrementa su competencia global.

La motivación personal que condujo a la elaboración de esta tesis reside, en primer lugar, en el convencimiento de que la enseñanza de lenguas no puede continuar anclada en metodologías tradicionales que favorecen la repetición y la memorización en perjuicio de la reflexión y el sentido crítico. La argumentación, por su misma naturaleza, requiere que el estudiante confronte y organice ideas, tome conciencia de su propio proceso de pensamiento y adquiera las destrezas discursivas para expresarse de forma persuasiva. En segundo lugar, la evolución de la sociedad digital y los acelerados cambios tecnológicos hacen que resulte imprescindible incluir la multimodalidad y la alfabetización digital en la formación. Solo así se dota al alumnado de las herramientas necesarias para desenvolverse con éxito en un mundo donde la imagen, la información y los datos se multiplican y circulan a gran velocidad.

Estructura general de la investigación

El informe investigador de esta Tesis Doctoral se ha articulado en cinco capítulos, cada uno destinado a exponer pormenorizadamente los fundamentos teóricos, la metodología, el análisis y los resultados correspondientes:

1. En el primer capítulo se describen las bases institucionales para la enseñanza de lenguas extranjeras, situando la argumentación en español en el marco del MCER y del PCIC. Asimismo, se discute el rol que juega la competencia argumentativa en los distintos niveles de dominio del español.

2. En el segundo capítulo se profundiza en la definición y la evolución del concepto semiótico de multimodalidad, abordando sus implicaciones didácticas y el valor que adquiere la imagen en la enseñanza de ELE. Se detalla la integración de la IA como un recurso emergente que abre nuevas líneas de actuación.

3. El tercer capítulo está dedicado a la presentación del diseño metodológico, que abarca la descripción de la muestra participante, la explicación de las tareas didácticas, la codificación de los corpus CIMA y CAME, la elaboración del modelo de análisis y la rúbrica de evaluación.

4. El cuarto capítulo se centra en la exposición y la discusión de los resultados, relacionándolos con los objetivos trazados al inicio de la investigación. Se pone el acento en la manera en que cada tipo de imagen pura, con texto y generada por IA ha influido en la calidad de la argumentación escrita, valorando la cantidad y la naturaleza de los conectores, la estructuración de los argumentosla macrofunción argumentativa y la relevancia de la imagen como elemento activador del razonamiento.

5. Finalmente, la investigación se concluye con las consideraciones finales que consolidan las principales aportaciones del trabajo, revisan la pertinencia de los objetivos planteados en relación con la hipótesis investigadora y señalan las líneas de investigación futura. Se resaltan también los logros personales y el aprendizaje profesional derivados de tal experiencia doctoral.

A modo de síntesis, puede decirse que la presente investigación defiende la importancia de una argumentación multimodal para la enseñanza de ELE en el nivel de dominio

competencial B2. La inmersión del alumnado en actividades que combinan texto e imagen, con especial hincapié en la potencialidad de la IA, propicia una aproximación crítica a la comunicación, potencia la motivación y desarrolla un uso de la lengua más cercano a las necesidades reales del estudiante. El propósito fundamental es que los lectores encuentren en este trabajo una base sólida y práctica para replicar o adaptar las tareas aquí recogidas, ampliando la vía didáctica de la argumentación con recursos digitales y multimodales.

En suma, esta investigación contribuye al avance epistémico hacia la promoción de la educación lingüística como un proceso dinámico y transversal, donde la argumentación, la imagen y la tecnología se integran estratégicamente para conformar escenarios de aprendizaje significativos y duraderos. Tal como sugieren las conclusiones, el reto educativo pasa por preparar estudiantes capaces de enfrentarse a la abundancia de información y de imágenes que caracterizan la sociedad del siglo XXI, convirtiéndoles en comunicadores críticos y creativos. Y en este empeño, es cometido docente la actualización didáctica permanente a través de experiencias de investigación-acción innovadora que empleen metodologías activas basadas en tareas y tecnologías digitales emergentes que, en conjunto, permitan avanzar en la formación integral de los aprendientes de ELE.

2. EL MARCO DE ESTUDIOS INSTITUCIONALES EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA ARGUMENTACIÓN EN ESPAÑOL

2.1. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: la necesidad social del multilingüismo

El Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (s.f.) explica que el Consejo de Europa es una organización intergubernamental fundada en 1949 integrada actualmente por 46 países europeos cuya función principal es la de establecer y promover vínculos entre los diferentes países europeos, protegiendo su patrimonio y favoreciendo a su vez el progreso económico y social de los mismos basándose en los pilares de los Derechos Humanos, Democracia y Estado de derecho.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) establecido por el Consejo de Europa en el año 2001, traducido y publicado en español en 2002, con la intención de ofrecer un patrón común que permitiese la comparación y la evaluación de las competencias lingüísticas en distintos idiomas en todo el ámbito europeo (Gutiérrez, 2005, p. 25). Este sustituiría al *Nivel Umbral [Threshold Level],* publicado en 1970 y convertido en referencia de primer orden en los primeros años de desarrollo del enfoque comunicativo (Roldán et al. 2009, p. 190) atendiendo a las "necesidades nacidas, por una parte, de los flujos migratorios, y, por otra, de los avances científicos en el campo de la enseñanza en general" (Díaz, 2002-2003, p. 32). A partir de su publicación muchas instituciones replantearon sus currículos educativos con el objetivo de sumarse a las propuestas marcadas por el Consejo de Europa (Llorián y Rodrigo, 2005, p. 49).

Slagter (1979) señala que el MCER se basa en la idea de que "las necesidades comunicativas básicas que permiten establecer y mantener relaciones sociales son similares para todos los europeos". En el año 2020 se publicó una nueva versión que lo complementaba, traducida por el Instituto Cervantes en 2021, y que actualizaba algunos de sus contenidos. Este documento representa un conjunto de intenciones y principios con el propósito de establecer una base compartida para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en el contexto europeo con el fin de promover la colaboración entre instituciones educativas de diferentes países (Martín, 2017, p. 56). Así pues, es responsabilidad del MCER establecer una base sólida que permita el reconocimiento de programas, planes de estudio y certificaciones en el ámbito de los idiomas y, además, tiene como objetivo asistir a todas las partes involucradas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas para que puedan coordinar sus esfuerzos y trabajar en conjunto de manera más efectiva en relación con otros actores en este campo (García, 2004).

A pesar de haber recibido críticas, pues muchos especialistas echaron en falta una mayor base científica, o incluso se llegaron a cuestionar si realmente fuera posible establecer un referente común; su publicación resultó ser un gran avance en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto a nivel de calidad de aprendizaje, como en el campo de los certificados oficiales (Figueras, 2008, pp. 26-28).

El trabajo del Consejo de Europa tiene como objetivos principales:

- La necesidad la comunicación y el entendimiento internacional e intercultural, ya que la comunidad europea se conforma por una serie de distintas naciones, cada una de ellas con una o varias lenguas particulares y propias; y por lo tanto el plurilingüismo se presenta como un elemento importante para mejorar la convivencia entre los diferentes pueblos y, por consiguiente, en una necesidad educativa para los ciudadanos del mundo (Roig y Grau, 2023, p.65; Moreno, p. 122).

- La preservación de la riqueza lingüística, pues comprende parte de la identidad del pueblo europeo y es importante conservar y promover este tipo de conocimientos como recurso de interés cultural. Por ejemplo, Guyot (2010) habla acerca de la existencia de una gran cantidad de minorías lingüísticas que son enriquecedoras culturalmente y que deben protegerse ante la amenaza que supone la reducción de los idiomas internacionales a algunas lenguas.

- La movilidad de la ciudadanía europea en territorio europeo de forma activa. Otro de los elementos importantes desde el que trabaja el Consejo de Europa para promover la identidad europea es el de cohesionar la cooperación y movilidad internacional, y lo hace con proyectos académicos como “por ejemplo” Erasmus+, donde se le brindan oportunidades a los jóvenes estudiantes para que exploren y experimenten durante una pequeña etapa de su vida en otro país europeo. El hecho de participar en este tipo de proyectos exige el conocimiento de otras lenguas de la comunidad europea, en este caso, de aquellas empleadas en el país de destino de este sector de la ciudadanía. Quevedo (2017) y González (2007) reafirman en sus investigaciones la necesidad de que el alumnado aprenda/adquiera diferentes lenguas extranjeras con el objetivo de poder desarrollarse y adaptarse en la sociedad actual, que exige competencias comunicativas interculturales.

El Instituto Cervantes (2001), haciendo referencia a los valores propuestos por el Consejo de Europa, señala:

> La capacidad de comunicarse en dos o más lenguas, incluso de forma básica, abre oportunidades de movilidad personal, empleo, educación y acceso a la información. El aprendizaje de idiomas contribuye también al desarrollo de la tolerancia y la comprensión entre las personas de entornos lingüísticos y culturales diferentes, por lo que todo el mundo debería tener oportunidad de aprender lenguas.

Si bien este objetivo es noble y necesario, el hecho de dominar varios idiomas beneficia de manera significativa a las personas en diversas situaciones de su vida cotidiana. Desde entrevistas de trabajo hasta relaciones sociales o viajes turísticos, el conocimiento de lenguas adicionales se ha convertido en una habilidad esencial en un mundo globalizado como el nuestro.

El MCER se enfoca en la acción, ve a los usuarios de la lengua como agentes sociales con responsabilidades en situaciones de aprendizaje contextual y destaca la importancia de los recursos lingüísticos y no lingüísticos en la comunicación. Martín (2017, p. 47) señala:

> El MCER incorpora un enfoque orientado a la acción y considera agentes sociales tanto a los usuarios de la lengua en general como a los aprendices, es decir miembros de una sociedad que tienen tareas no solo relacionadas con la lengua y que las deben llevar a cabo en un contexto de aprendizaje presentado en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción en concreto. Este enfoque se inscribe, por tanto, en el uso social de la lengua e incorpora la reflexión sobre la importancia de los recursos lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación.

En resumen, se basa en un enfoque orientado a la acción que considera a los usuarios que utilizan o aprenden el idioma como participantes activos en la sociedad, con roles y tareas diversas en contextos de aprendizaje específicos.

2.2. La estructura del MCER y su enfoque en la argumentación

El MCER aporta estándares homologados institucionalmente para evaluar y comparar las competencias lingüísticas en idiomas europeos. Se presenta como una sólida estructura competencial y evaluadora.

2.2.1. Estructura competencial del MCER

2.2.1.1. Homologación metodológica del MCER desde el enfoque basado en competencias

A lo largo de la historia se ha encontrado, de forma cada vez más presente, un interés por el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Tanto es así que se pueden observar corrientes metodológicas que han ido cambiando y adaptándose a sus épocas y posibilidades (Simarro y Aguilar, 2016, pp. 951-952).

Se parte de la idea en la que aparece el MCER como un elemento inflexivo que quiere reinventar el sistema que hasta ahora ha definido a las competencias lingüísticas. Para ello, debe adaptar todas sus herramientas a las necesidades reales de los ciudadanos. Fernández (s.f., p. 108) afirma que "la comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo".

Nunan (2002, p. 10) define a la tarea como "cualquier tipo de trabajo de aula que involucre a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta" y "debe tener también un sentido de comportamiento y de realización que pueda identificarse como un acto comunicativo propiamente dicho". Este autor, propone un enfoque basado en tareas y actividades, que, a su vez, posibilitan un trabajo desde un portfolio, que, sería una "colección de muestras o documentos seleccionados por el alumno cuyo propósito es demostrar lo que ha aprendido en un curso determinado o durante parte de su vida estudiantil" (Martínez, 2002, p. 55, como se citó en Bergquist, Gould y Greenberg, 1981).

2.2.1.2. La competencia comunicativa

La noción de competencia comunicativa fue ideada por Hymes (1972) a partir de sus estudios etnográficos sobre la sociología de los actos comunicativos, y su dilucidación fue secundada por varios investigadores en pragmática lingüística que especificaron su incidencia pormenorizada en la didáctica del discurso (Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990). Como se analiza a continuación, tales estudios constituyeron un avance científico decidido respecto de las teorías de Chomsky (1957) sobre la competencia lingüística.

La competencia comunicativa, según Hymes (1971), es un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten la comunicación entre los integrantes de una comunidad

lingüística y hace referencia al nivel de capacidad para comprenderse mutuamente, porque supone tener conciencia de cómo usar e interpretar correctamente el sentido social del lenguaje en diferentes situaciones teniendo en cuenta las funciones y las variedades del lenguaje, así como las suposiciones culturales presentes en el contexto comunicativo. Al respecto, Widdowson (1995, p. 84) señala:

> Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin ser accesible.

Por otra parte, Canale y Swain (1980), introducen una clasificación de la competencia comunicativa en subcompetencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica:

- **Competencia gramatical:** "conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología" (Canale y Swain, 1980, p. 29). Esta subcompentecia se enfoca de lleno en la capacidad y destreza necesarias para entender y comunicar de manera precisa el significado literal de los enunciados.

- **Competencia sociolingüística:** facilita la utilización del lenguaje de acuerdo con las reglas de uso y las normas de comunicación que ayudan a interpretar los enunciados en su contexto social. Las pautas socioculturales de uso determinan cómo se generan los enunciados y se comprenden correctamente en relación con los elementos de las interacciones verbales y nos permite, por ejemplo, adaptar nuestra comunicación de manera apropiada al interactuar con personas desconocidas o en situaciones donde existen diferencias de edad o estatus social.

- **Competencia discursiva:** hace referencia a cómo se unen las estructuras gramaticales y los significados para crear un discurso coherente oral o escrito.
- **Competencia estratégica:** "está formada por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente" (Canale y Swain, 1980, p. 30). Tanto los usuarios que hablan su lengua materna desde el nacimiento como los que están aprendiendo una lengua utilizan estrategias para poder

> tener acceso a lo que el conocimiento lingüístico de uno restringe. En general, los individuos que no han tenido la lengua como lengua materna lo presentan más comúnmente que los hablantes nativos.

Más adelante, a estas cuatro subcompetencias, Van Ek (1986) añadirá dos más: la competencia sociocultural y la social. Pastor (2004, p. 232) define la primera en los siguientes términos:

> Es el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada.

Por último, Bachman (1990) presenta un modelo que incorpora muchos de los conceptos de modelos anteriores donde presenta una organización diferente de los componentes de la competencia comunicativa, organizándolos en una jerarquía de diferentes niveles. La principal diferencia con otros modelos radica en que no considera la competencia estratégica como un componente/elemento independiente de la competencia comunicativa, sino más bien como una capacidad general que las personas tienen para desarrollar ciertos comportamientos. Estos procesos, junto con la competencia estratégica, se combinan con el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa para facilitar la interacción y la comunicación.

2.2.2. Estructura evaluadora del MCER

2.2.2.1. Eje Vertical.

Por una parte, el MCER, posee un eje vertical diferenciado por los diferentes estadios de dominio de la lengua, clasificados progresivamente en tres bloques interrelacionados (p. 46): usuario básico (A1 y A2), usuario independiente (B1 y B2) y usuario competente (C1 y C2), a su vez subdivididos en los siguientes niveles (Consejo de Europa, 2020, pp.193-195):

- Nivel A1 (Acceso). Es el punto inicial de conocimiento y uso de la lengua. Desde aquí, un usuario es capaz de interactuar de forma sencilla y limitada acerca de él mismo, de su lugar de residencia, de su entorno social más cercano o de sus propias pertenencias.

- Nivel A2 (Plataforma). En este punto el usuario es capaz de utilizar fórmulas de cortesía a la hora de interactuar con otras personas, posibilita el preguntar a otras personas acerca de su ánimo y da la capacidad de plantear propuestas, citas u ofrecimientos de modo simple. Por lo general, permite una interacción social con sentido pero breve, como por ejemplo preguntar acerca de las actividades de ocio en el tiempo libre o sobre temas sencillos del trabajo. Además, capacita a la persona para desenvolverse con éxito en situaciones cotidianas, como, por ejemplo, aquellas que se puedan desarrollar en un supermercado, en un banco o en el transporte público, entre otros tantos lugares.

- Nivel A2+. Este punto presenta las mismas características que el nivel Plataforma, pero lo hace desde un plano más avanzado, pues permite, aún con ciertas limitaciones, una conversación más activa, corrigiendo el contenido del mensaje con la ayuda del interlocutor si es necesario. En este nivel, a diferencia del precedente, se introduce el uso del pasado (Consejo de Europa, 2020, p.75), desde el/gracias al cual es posible narrar hechos usando este tipo de tiempo verbal de forma muy sencilla.

- Nivel B1 (Umbral). En este punto, y con la presencia de pausas en el discurso, es posible mantener y entender interacciones en situaciones más variadas y con un mayor número de elementos lingüísticos. Un ejemplo es la posibilidad de participar en discusiones largas con un discurso claro siempre que se utilice la lengua estándar. A su vez, presenta una mayor capacidad para afrontar temáticas menos con una mayor flexibilidad e incluso es capaz de participar con éxito en conversaciones no preparadas.

- Nivel B1+. Este punto presenta las mismas características que el nivel Umbral desde un dominio superior. Se amplía la cantidad de recursos lingüísticos utilizados, a su vez, posibilita conversaciones más complejas, como, por ejemplo, explicar, con limitaciones en el discurso, síntomas de malestar a un médico o expresar de forma breve, su opinión acerca de un tema surgido de un artículo, un documental, una charla, una entrevista, un relato o una discusión, logrando responder incluso a respuestas complementarias que requieran de ciertos detalles más puntuales.
- Nivel B2 (Avanzado). La novedad en este nivel es que el usuario es capaz de argumentar (Consejo de Europa, 2020, p.75) y mantener conversaciones en las que exprese su punto de vista, defendiendo con argumentos adecuados y coherentes su punto de vista en el discurso. A su vez, también es capaz de participar con eficacia en conversaciones donde

el ambiente no sea claro, es decir, donde haya presencia de ruidos externos que dificulten la comunicación. También, el usuario posee las habilidades necesarias para producir frases hechas durante la interacción en momentos en los que necesita tiempo para pensar y producir una respuesta adecuada a las exigencias del discurso, también se aprecian mejorías con respecto a la naturalidad, a la fluidez, al estilo y al énfasis de la conversación. Por último, y con el objetivo de mantener una conversación de forma eficaz, está presente la capacidad de corregir errores en caso de que se hayan creado malentendidos.

- Nivel B2+. En este grado de aprendizaje se da relevancia al discurso argumentativo. Aparece un nuevo enfoque en las destrezas del discurso donde claramente están presentes una serie de estrategias dentro de la conversación que invitan a la cooperación o a la negociación en la misma. Consecuentemente, se subraya el ejercicio del lenguaje persuasivo~~,~~ con el fin de lograr una serie de objetivos.

- Nivel C1. El usuario que domina este nivel es capaz de producir un discurso con fluidez y soltura utilizando un amplio repertorio lingüístico y, además, lo puede llevar a cabo sin apenas esfuerzo. A su vez, tiene la capacidad de seleccionar un léxico adecuado para aquellas palabras o estructuras lingüísticas que no logra producir correctamente, de tal forma que sean llevadas a la conversación, pero con otra forma diferente.

- Nivel C2 (Maestría). Aquí se contempla el dominio máximo del idioma, lo cual, no obstante, no implica tener la misma competencia lingüística que la de un nativo. Un usuario que se encuentre en esta franja debería ser capaz de llevar a cabo un discurso brillante y con un alto grado de precisión y matices, donde la sutileza, la adecuación y la facilidad en el uso de la lengua estén presentes.

2.2.2.2. Eje horizontal

Por otra parte, el MCER, presenta un eje horizontal desde el que se desarrollan todas las actividades comunicativas de la lengua que estarán presentes, si así le corresponde, en cada uno de los niveles del eje vertical previamente desarrollado. Se clasifican en actividades de comprensión, de expresión, de interacción y de mediación, que a su vez se subdividen en otra serie de actividades más precisas. A continuación, se procede a desarrollar más detalladamente cada una de ellas.

2.2.2.3. Las actividades de comprensión.

Se define como comprensión (Consejo de Europa, 2020, p. 59) la recepción y el procesamiento de información por parte de un usuario. Cabe señalar que para que la comprensión tenga un carácter eficaz es necesaria la creación de una imagen mental del significado expresado y formular una suposición acerca de la intención de comunicación que se encuentra detrás de ella.

La comprensión es un elemento fundamental en la comunicación y la adquisición del lenguaje, y se puede trabajar a través de actividades para desarrollarla y mejorarla; no obstante, esta se presenta desde diferentes perspectivas: comprensión oral, comprensión audiovisual y comprensión visual (o de lectura), y es por ello que cada una de ellas necesita de unas líneas específicas y personalizadas. Se presentan a continuación junto con una serie de estrategias para poder llevar a cabo una comprensión adecuada:

- **Comprensión oral**

La comprensión oral abarca tanto comunicación en presencia como comunicación en remoto y/o grabada. Además, es importante señalar el rol que puede desempeñar un usuario en la misma, pues puede aparecer en ella como un participante activo, como un mero receptor, como un testigo o incluso como un espectador en un evento.

La mejora de la comprensión oral (Consejo de Europa, 2020, pp. 61-64) se puede lograr realizando actividades cuyo objetivo sea el de comprender conversaciones entre otras personas, conferencias y presentaciones, anuncios e instrucciones y documentos orales y grabaciones.

- **Comprensión audiovisual**

La comprensión audiovisual (Consejo de Europa, 2020, p. 64) abarca tanto transmisiones en tiempo real como grabaciones de video, y en niveles más avanzados, también contempla películas. Esta destreza se puede mejorar llevando a cabo el visionado de televisión, cine y vídeos (Consejo de Europa, 2020, p. 59) haciendo uso de herramientas multimedia, ya sea con o sin subtítulos, narración en *off* o lenguaje de signos.

- **Comprensión de lectura**

El concepto de comprensión lectora (Consejo de Europa, 2020, p. 65) incluye tanto textos representados por el alfabeto escrito como textos representados en lenguas de signos y

está clasificado en dos categorías. La primera de ellas se relaciona con la finalidad de la lectura y la segunda con el tipo de género textual o de función específica.

Mejorar la comprensión lectora (Consejo de Europa, 2020, pp. 66-71) se puede llevar a cabo leyendo correspondencia e instrucciones, también leyendo para orientarse, para buscar información y argumentos o por el mero hecho de hacerlo por placer.

- **Estrategias de comprensión**

Para llevar a cabo una comprensión adecuada (Consejo de Europa, 2020, p. 71) es necesario extraer la información, analizar y deducir su significado a partir del contexto específico utilizando los recursos lingüísticos para poder desencriptar/descifrar el mensaje y darle un sentido justo de la forma más adecuada y coherente posible.

2.2.2.4. Las actividades de expresión

El MCER define como expresión a un tipo de actividad oral, escrita o en lenguaje de signos cuya duración puede variar en longitud, desde una descripción breve hasta una presentación formal y larga (Consejo de Europa, 2020, p. 72). Las habilidades de expresión son importantes en entornos profesionales y académicos y se evalúan por su calidad lingüística y fluidez, especialmente cuando se dirigen a una audiencia.

Las habilidades de expresión más formalizada no se desarrollan de manera natural, sino que son el resultado de la educación y la experiencia. Esto implica aprender las convenciones específicas de diferentes géneros textuales y comprender las expectativas de la audiencia. Las estrategias se utilizan para mejorar la expresión en contextos tanto formales como informales. La planificación es más relevante en los géneros textuales formales, mientras que el control y la compensación de carencias léxicas son procesos automáticos en la expresión natural.

A continuación, se profundiza más detalladamente en los tipos de expresión de tipo oral y escrita, y a su vez, se proponen una serie de estrategias para aplicarlas con adecuación:

- **Expresión oral**

De acuerdo con las directrices del MCER, la expresión oral se lleva a cabo mediante tres macrofunciones comunicativas: la interpersonal (expresión de sentimientos, empatía, persuasión e interacción social en general), la transaccional (intercambiar hechos, datos, instrucciones o búsqueda de comprensión mutua) y la evaluativa (juicios, opiniones y

valoraciones personales); y dos tipos de comunicación específicas: el anuncio público, que es un tipo de mensaje con contenido abierto y relevante destinado a un gran grupo de personas pero que puede enmarcarse perfectamente en un contexto personal; y hablar en público, que es un tipo de comunicación que se realiza a través de una charla preparada y ensayada que, por lo general, se apoya de herramientas digitales y que cuando concluye, normalmente deja un espacio a preguntas que se responden en forma de monólogo (Consejo de Europa, 2020, pp. 73-76).

En cuanto al monólogo sostenido, como forma efectiva de la expresión oral se puede usar para narrar y describir (describir experiencias), para explicar información a través de un turno largo (dar información) y para defender argumentos (argumentar).

- **Expresión escrita**

La expresión escrita se lleva a cabo mediante dos macrofunciones comunicativas señaladas en el MCER: el uso transaccional de la lengua (centrado en la comunicación objetiva y la transmisión de la información) y el uso evaluativo de la lengua (expresar juicios, opiniones, valoraciones o evaluaciones sobre algo o alguien).

La expresión escrita se puede presentar desde diferentes tipologías textuales. Por una parte, puede aparecer como escritura creativa, donde el autor tiene libertad para expresar sus ideas, emociones y creatividad de manera artística. Por otra parte, puede figurar como informes y redacciones localizados en contextos más profesionales, académicos o científicos (Consejo de Europa, 2020, pp. 78-80).

- **Estrategias de expresión**

Para llevar a cabo una expresión adecuada, el MCER indica que es importante planificar previamente el texto que se pretende producir, determinando cómo se va a hacer y qué reacción se espera del destinatario en cuestión (Consejo de Europa, 2020, pp. 81-83). También es fundamental compensar la carencia de aquellos elementos que no presentan adecuación con otros que puedan funcionar en su lugar, como, por ejemplo, apoyando el mensaje con gestos, parafraseando o definiendo mejor el concepto que no se ha conseguido transmitir. Por último, la corrección a través de un control consciente de lo expresado es otra estrategia importante que mejora la expresión, pues puede orientar el mensaje hacia el objetivo al cual se pretende llegar, evitando así que los posibles errores cometidos lo solidifiquen.

2.2.2.5. Las Actividades de Interacción

En el MCER se perfila la interacción como proceso de comunicación y colaboración entre individuos a través del lenguaje e implica las acciones recíprocas de hablar y escuchar, escribir y leer, o en general, cualquier combinación de intercambio de mensajes y signos lingüísticos entre dos sujetos, incluso también con la posibilidad de que el acto se realice en línea (Consejo de Europa, 2020, p. 83).

Las funciones interpersonal, colaborativa y transaccional (expresar emociones, consensuar, cooperar, ceder/y recibir, facilitar y alcanzar propósitos o metas específicas) están implicadas en el proceso de interacción e incluso se considera que la función interpersonal es el origen del lenguaje.

A continuación, se presentan los diferentes modos de interacción, así como una serie de estrategias con las que llevarlos a cabo adecuadamente:

- **Interacción oral**

La interacción oral comprende tanto el acto de habla como el intercambio de señas en un entorno presencial cara a cara o a través de las telecomunicaciones y están presentes las macrofunciones interpersonal, transaccional y evaluativa (Consejo de Europa, 2020, pp. 84-94).

La interacción oral se puede presentar en el momento en el que hubiera que comprender a un interlocutor con el que se está interactuando, en una conversación, en discusiones tanto informales como formales, para colaborar con la finalidad de lograr un objetivo común, con el fin de obtener bienes y servicios y para intercambiar información, en una entrevista (Consejo de Europa, 2020, pp. 85-93).

- **Interacción escrita**

La interacción escrita implica tanto la comunicación a través de la escritura como del lenguaje de señas y se presenta de dos formas, como correspondencia (para el intercambio de información) y como notas, mensajes y formularios (para la transferencia de información) (Consejo de Europa, 2020, p. 95).

- **Interacción en línea**

La interacción en línea se presenta con lenguaje oral, escrito o de señas, y lo hace a través de dispositivos electrónicos. A diferencia de las dos anteriores, aquí aparece el elemento de la multimodalidad debido a que en el proceso de interacción es posible compartir en tiempo real toda una serie de archivos diversos con diferentes morfologías.

La interacción en línea está presente en las conversaciones y discusiones en línea y en la colaboración y realización de transacciones en línea para lograr un objetivo específico (Consejo de Europa, 2020, pp. 95-100).

- **Estrategias de interacción**

Para llevar a cabo una interacción adecuada se indica, por una parte, que es fundamental la iniciativa para comenzar los turnos de palabra, que a su vez tienen una relación con la colaboración en el discurso a través de herramientas y estrategias con las cuales se pueda cooperar en la interacción y, por otra parte, pedir aclaraciones en el caso de que se requiera confirmar algún punto del discurso que haya generado alguna duda o problema y pueda dificultar el proceso interactivo (Consejo de Europa, 2020, p. 101).

2.2.2.6. Las actividades de mediación

La mediación es un proceso en el que una tercera persona actúa como intermediario dentro de un proceso comunicativo dado entre dos o más personas con el fin de que estas logren un entendimiento. Se puede presentar tanto a través de la comunicación intermodal como mediante la modalidad interlingüística en contextos sociales, educativos, culturales, lingüísticos o laborales (Consejo de Europa, 2020, p. 103).

A continuación, se presentan los diferentes modos de mediación, así como una serie de estrategias con las que llevarla a cabo adecuadamente y que se han especificado en la reciente versión complementaria del MCER (2020):

- **La mediación de textos**

La mediación de textos implica comunicar a alguien el contenido de un texto al que no puede acceder, generalmente debido a obstáculos relacionados con el lenguaje, la cultura, el significado o la tecnología. Se manifiesta para transmitir información específica extraída dentro de un texto, para explicar una serie de datos encontrados en figuras de diversa índole para resumir y explicar textos, para traducir un texto escrito, para tomar notas en conferencias,

seminarios o reuniones y para expresar una reacción personal a los textos creativos, incluso si es un análisis o una crítica de los mismos (Consejo de Europa, 2020, p. 120).

- **La mediación de conceptos**

La mediación de conceptos implica ayudar a otros a comprender y acceder al conocimiento, especialmente cuando no pueden hacerlo por sí mismos. Se manifiesta cuando un usuario facilita la interacción colaborativa entre compañeros, colabora en la construcción de ideas e información, gestiona la interacción y fomenta el discurso para construir conocimiento (Consejo de Europa, 2020, p. 121).

- **La mediación de la comunicación**

La mediación de la comunicación se presenta como un proceso que permite a un usuario facilitar un proceso comunicativo entre un grupo de personas cuyos intereses o perspectivas, por lo general, tienen un objetivo común. Se manifiesta cuando un usuario facilita el espacio para el entendimiento pluricultural, cuando actúa como intermediario en situaciones informales y cuando facilita la comunicación en situaciones delicadas o en desacuerdo (Consejo de Europa, 2020, pp. 127-129).

- **Estrategias de mediación**

Para que un usuario lleve a cabo una mediación eficaz no solo es necesario tener unas buenas competencias lingüísticas. También es fundamental disponer de unas buenas habilidades sociales y conocer una serie de estrategias útiles que permitan facilitar el entendimiento, teniendo siempre en cuenta los contextos (Consejo de Europa, 2020, p. 130).

En mediación, para explicar un nuevo concepto es importante que el mediador trate de relacionarlo con otros conocimientos previos ya conocidos, adapte el lenguaje usando estrategias que permitan comprenderlo mejor, y desglose la información complicada en puntos más cortos (Consejo de Europa, 2020, p. 131).

Por otra parte, para simplificar un texto existen dos principales estrategias que un mediador puede llevar a cabo para su mejor entendimiento. Por un lado, ampliarlo con ejemplos y detalles con los que el resto de las personas que participen en el proceso se sientan identificados y así puedan conectar mejor con él; y por otro, remarcar los aspectos más importantes que aparezcan en él, obviando la información irrelevante y extrayendo así ideas concretas y simplificadas (Consejo de Europa, 2020, p. 134).

2.3. La argumentación y la multimodalidad en el MCER

Hasta ahora se ha visto que hay distintos tipos discursivos y de comunicación aplicables en situaciones diferentes, respecto a las singularidades de cada caso y la audiencia a la que se dirige. Por otra parte, también se ha elaborado una escala de grados de la lengua con la que un usuario se sitúa en un nivel generalizado de conocimiento de la misma. Este hecho, confirma también que las fronteras lingüísticas son amplias y que todo el conocimiento de la lengua puede expresarse de manera desigual, incluso por parte de los propios hablantes nativos de la misma.

En el proceso de adquisición del lenguaje, los conocimientos y habilidades se aprenden y se introducen de modo gradual, imposibilitando que algunos modos del discurso aparezcan en los niveles más inferiores. Al respecto, Adam (1992, p. 11) propone un estudio en el que desarrolla con detalle los tipos de estructuras secuenciales en la narración, la descripción, la argumentación, la explicación y el diálogo. En él, afirma que el texto es una estructura compuesta por relaciones jerárquicas en la que la dimensión puede ser analizada en componentes interconectados, los cuales están tanto relacionados entre sí como vinculados al conjunto más amplio que lo conforman. Además, presentan un cierto grado de autonomía y cuentan con una estructura interna propia que está vinculada en términos de dependencia o independencia con un conjunto más amplio del que forma parte.

Ante este hecho, se considera que las capacidades requeridas para producir o participar en un determinado tipo de texto con respecto a otro, no serán las mismas debido al grado de dificultad que este pueda presentar. El MCER dispone de una serie de escalas que permiten comprender la posibilidad de que un tipo de texto pueda aparecer y con qué forma en determinados niveles de la lengua, o en cambio, no lo pueda hacer. Este trabajo, particularmente, centra la atención en el tipo de texto argumentativo, que se desarrollará aquí con más detalle y minuciosidad.

Por otra parte, además del tipo de texto, es importante su contexto. Este trabajo centra particularmente su atención en el elemento de la multimodalidad, que se presenta como una realidad cotidiana y posibilita establecerse en estrecha relación con un usuario estándar debido a su útil y necesaria aplicación en la sociedad actual. Más adelante, se profundizará en la misma con mejor detalle, definiéndola y estableciendo unas líneas desde las que se pueda trabajar con ella.

2.3.1. La argumentación en el MCER

Entre las definiciones contemporáneas más difundidas a escala internacional sobre la acción de argumentar, destaca la de Weston (1994, p. 11) por su carácter diáfano, pues afirma que "dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o pruebas en apoyo de una conclusión". Además, señala que "es una manera de tratar de informarse acerca de qué opiniones son mejores que otras". Por otra parte, Caro y González (2018, p. 19), añaden que "existe acuerdo en considerar que la argumentación es una actividad persuasiva del lenguaje (…) y sirve para propósitos muy variados: influir y provocar reacciones en los interlocutores, convencerlos de una tesis o descubrir lo verdadero". En atención a tales precisiones, se puede definir la argumentación como un proceso comunicativo mediante el cual se presentan una serie de razones o evidencias cuyo objetivo es el de persuadir o convencer a alguien de la validez de una idea, una opinión o un punto de vista en un debate o en una discusión (Díaz y Mujica, 2006, p. 284). Además, implica la presentación lógica y coherente de argumentos para respaldar una afirmación o tesis, con la meta de influir en la creencia o decisión de otra persona o de un grupo.

Por su parte, el MCER dimensiona la argumentación (Consejo de Europa, 2020, p. 42) con un valor macrotextual: uso transaccional de la lengua y uso de la lengua para la evaluación y resolución de problemas, y lo hace para las actividades de comprensión, expresión, interacción y mediación. Así pues, la enseñanza de lenguas, atendiendo al programa de sus escalas de nivel, puede elucidar la presencia de la argumentación en las diferentes destrezas lingüísticas:

- **La argumentación en la comprensión de las escalas del MCER**

La escala general de la destreza de comprensión oral tiene presente a la argumentación en el nivel B2 de la siguiente manera: Comprende discursos extensos y líneas argumentativas complejas siempre que el tema sea relativamente (Consejo de Europa, 2020, p. 60).

A continuación, se indican las tablas de referencia que desglosan la incidencia comunicativa de la argumentación en sus dimensiones y con los niveles de dominio correspondientes:

Tabla 1

Incidencia de la argumentación de la compresión oral en los diferentes niveles del MCER

Nivel	Comprensión Oral
C2	**Comprender conversaciones entre otras personas:** identifica las implicaciones socioculturales de la mayoría de la lengua empleada en discusiones coloquiales que transcurren a una velocidad natural (Consejo de Europa, 2020, p. 61).
C1	**Comprender conversaciones entre otras personas:** sigue con facilidad interacciones complejas entre terceras personas en discusiones y debates en grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos. Identifica la actitud de cada participante en una discusión animada en la que se solapan los turnos de palabra, hay digresiones y se usan coloquialismos, a una velocidad natural y en variedades lingüísticas conocidas (Consejo de Europa, 2020, p. 61). **Comprender conferencias y presentaciones:** comprende con relativa facilidad la mayoría de las conferencias, discusiones y debates (Consejo de Europa, 2020, p. 62).
B2	**Comprender conversaciones entre otras personas:** identifica las razones principales a favor o en contra de un argumento o idea en una discusión en lengua estándar clara o en una variedad lingüística conocida. (Consejo de Europa, 2020, p. 61). **Comprender conferencias y presentaciones:** sigue líneas argumentativas complejas de una conferencia articulada con claridad, siempre que el tema sea relativamente conocido (Consejo de Europa, 2020, p. 62).
B1	**Comprender conversaciones entre otras personas:** sigue la mayor parte de conversaciones y discusiones cotidianas, siempre que estén articuladas con claridad en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida. Sigue por lo general la información principal de una discusión larga que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida (Consejo de Europa, 2020, p. 61).
A2	**Comprender conversaciones entre otras personas:** identifica generalmente el tema que se está tratando cuando la discusión se lleva a cabo despacio y con claridad. Reconoce si las personas están o no de acuerdo cuando conversan despacio y con claridad (Consejo de Europa, 2020, p. 61).

Fuente: Consejo de Europa

Tabla 2

Incidencia de la argumentación de la compresión audiovisual en los diferentes niveles del MCER

Nivel	Comprensión Audiovisual
C1	**Ver televisión, cine y vídeos:** entiende al detalle los argumentos expuestos en emisiones de televisión que exigen especial atención para su comprensión, tales como programas de actualidad, entrevistas, paneles de debate o programas de debate (Consejo de Europa, 2020, p. 65).
B2	**Ver televisión, cine y vídeos:** extrae la información principal de los argumentos y discusiones en programas informativos y de actualidad (Consejo de Europa, 2020, p. 65).
B1	**Ver televisión, cine y vídeos:** comprende la mayor parte de muchos programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, conferencias breves e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara (Consejo de Europa, 2020, p. 65).

Fuente: Consejo de Europa

Tabla 3

Incidencia de la argumentación de la compresión escrita en los diferentes niveles del MCER

Nivel	Comprensión Escrita
C1	**Leer correspondencia:** comprende actitudes implícitas o explícitas, emociones y opiniones expresadas en correos electrónicos, foros de discusión, videoblogs/blogs, etc., siempre que tenga la posibilidad de releer el texto y utilizar herramientas de consulta (Consejo de Europa, 2020, p. 66). Leer en busca de información y argumentos: comprende con todo detalle una amplia variedad de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas (Consejo de Europa, 2020, p. 69).
B2	**Leer en busca de información y argumentos:** consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su especialidad. Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que se adoptan posturas o puntos de vista concretos. Reconoce cuándo un texto ofrece información de carácter fáctico y cuándo busca convencer al lector/a. Reconoce la estructuración de diferentes tipos de texto discursivo: el contraste de argumentos, exposición problema-solución y las relaciones de causa-efecto (Consejo de Europa, 2020, p. 69).

Nivel	Comprensión Escrita
B1	**Leer en busca de información y argumentos:** comprende textos breves sobre temas conocidos o de actualidad y en los que se ofrecen diversos puntos de vista (por ejemplo, intervenciones críticas en un foro de discusión en línea o las cartas de los lectores en una publicación). Identifica las conclusiones principales en textos con una argumentación clara. Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle (Consejo de Europa, 2020, p. 69).

Fuente: Consejo de Europa

- **La argumentación en la expresión de las escalas del MCER**

La escala general de la destreza de expresión tiene presente a la argumentación (Consejo de Europa, 2020, p. 74) en el nivel B2 de su perspectiva oral de la siguiente manera: Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia variedad de asuntos relacionados con su área de interés, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes. Por otra parte, también está presente en el nivel C1 de su perspectiva escrita (Consejo de Europa, 2020, p. 79): elabora textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y profundidad, defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, razones y ejemplos relevantes, y termina con una conclusión apropiada.

A continuación, se desglosa con más detalle desde sus diferentes perspectivas:

Tabla 4

Incidencia de la argumentación de la expresión oral en los diferentes niveles del MCER

Nivel	Expresión Oral
C1	**Monólogo sostenido: argumentar:** defiende una postura sobre una cuestión compleja, formulando los elementos de la argumentación con precisión y recurriendo al énfasis con eficacia. Desarrolla de forma sistemática un argumento lingüísticamente bien estructurado, teniendo en cuenta la perspectiva del/la interlocutor/a, destacando los elementos importantes, aportando ejemplos para apoyar su postura y cerrando la intervención con una conclusión adecuada (Consejo de Europa, 2020, p. 76). **Hablar en público:** realiza presentaciones claras y bien estructuradas sobre un tema complejo, ampliando con cierta extensión y profundidad y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, razones y ejemplos relevantes. Estructura adecuadamente una presentación más larga con el fin de facilitar el seguimiento por parte del público de la secuencia de ideas y la comprensión de la argumentación en general. Especula y formula hipótesis a la hora de presentar un tema complejo, comparando y sopesando diferentes propuestas y argumentos (Consejo de Europa, 2020, p. 78).
B2	**Monólogo sostenido: argumentar:** desarrolla un argumento de forma sistemática resaltando adecuadamente los aspectos importantes y con información complementaria relevante. Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y profundidad y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados. Construye cadenas argumentales razonadas. Explica un punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones (Consejo de Europa, 2020, p. 76). **Hablar en público:** realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto, y mostrando las ventajas y los inconvenientes de varias opciones (Consejo de Europa, 2020, p. 78).
B1	**Monólogo sostenido: argumentar:** desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo. Ofrece razones sencillas para justificar su punto de vista sobre un tema conocido. Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones. Explica su aprobación o disentimiento sobre las acciones de otra persona y justifica su opinión (Consejo de Europa, 2020, p. 76).
A2	**Monólogo sostenido: argumentar:** explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo, por qué prefiere una u otra cosa, estableciendo comparaciones directas y simples (Consejo de Europa, 2020, p. 76).

Fuente: Consejo de Europa

Tabla 5

Incidencia de la argumentación de la expresión escrita en los diferentes niveles del MCER

Nivel	Expresión Escrita
C2	**Informes y redacciones:** elabora, con claridad y fluidez, informes, artículos o redacciones complejos que presentan una argumentación o una valoración crítica de obras literarias o propuestas formales. Presenta varios puntos de vista al abordar temas académicos y profesionales complejos, haciendo una distinción clara entre las ideas y opiniones propias y las expresadas en las fuentes consultadas (Consejo de Europa, 2020, p. 80).
C1	**Informes y redacciones:** amplía y respalda con cierta extensión y profundidad puntos de vista con ideas complementarias, razones y ejemplos relevantes (Consejo de Europa, 2020, p. 81).
B2	**Informes y redacciones:** elabora una redacción o un informe que desarrolla un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y los inconvenientes de varias opciones (Consejo de Europa, 2020, p. 81).
B1	**Informes y redacciones:** elabora un texto sobre un tema de actualidad que le interesa, usando un lenguaje sencillo para enumerar las ventajas y los inconvenientes, y da y justifica su opinión (Consejo de Europa, 2020, p. 81).

Fuente: Consejo de Europa

- **La argumentación en la interacción de las escalas del MCER**

La escala general de la destreza de interacción tiene presente a la argumentación en el nivel B2 de su perspectiva oral de la siguiente manera: participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible interactuar de forma habitual y relacionarse con usuarios de la lengua meta sin producir posiblemente tensión alguna para ninguna de las dos partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, y expresa y defiende puntos de vista con claridad proporcionando explicaciones y argumentos adecuados (Consejo de Europa, 2020, p. 85).

A continuación, se desglosa con más detalle desde sus diferentes perspectivas:

Tabla 6

Incidencia de la argumentación de la expresión oral en los diferentes niveles del MCER

Nivel	Interacción oral
C2	**Discusiones formales:** mantiene su postura en discusiones formales sobre asuntos complejos, con argumentos organizados y persuasivos, sin desventaja alguna respecto a otros participantes. Se desenvuelve con confianza cuando es cuestionado/a de manera hostil, espera su turno y rebate argumentos diplomáticamente (Consejo de Europa, 2020, p. 89).
C1	**Discusiones formales:** sigue el ritmo de un debate con facilidad, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos. Argumenta su postura formalmente y con convicción, respondiendo a preguntas y comentarios y contestando de forma fluida, espontánea y adecuada a argumentaciones complejas contrarias. Replantea, evalúa y cuestiona las intervenciones de otros participantes sobre asuntos de su competencia académica o profesional. Hace comentarios críticos o expresa desacuerdo diplomáticamente (Consejo de Europa, 2020, p. 89). **Colaborar para alcanzar un objetivo:** encuadra una discusión para consensuar, con un/a compañero/a o un grupo, la manera de proceder, informando de lo que han dicho otras personas, y resumiendo, elaborando y sopesando varios puntos de vista (Consejo de Europa, 2020, p. 90).

Nivel	Interacción oral
B2	**Discusiones informales:** sigue discusiones animadas entre usuarios competentes de la lengua meta. Expresa sus ideas y opiniones con precisión, y presenta líneas argumentativas complejas y responde a ellas de manera convincente. Toma parte activa en discusiones informales en contextos conocidos haciendo comentarios, expresando con claridad un punto de vista, evaluando propuestas alternativas, realizando hipótesis y respondiendo a estas. Expresa y mantiene sus opiniones en discusiones proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados (Consejo de Europa, 2020, p. 88). **Discusiones formales:** sigue discusiones animadas e identifica con precisión los argumentos que sustentan o cuestionan los diferentes puntos de vista. Expresa sus ideas y opiniones con precisión, y presenta líneas argumentativas complejas y responde a ellas de manera convincente. Participa activamente en discusiones formales, sean o no habituales. Ofrece, explica y defiende sus opiniones, evalúa las propuestas alternativas, formula hipótesis y responde a estas (Consejo de Europa, 2020, p. 89). **Colaborar para alcanzar un objetivo:** esboza un asunto o un problema con claridad, especulando sobre las causas o consecuencias y comparando las ventajas y los inconvenientes de diferentes enfoques. (Consejo de Europa, 2020, p. 90). **Obtener bienes y servicios:** tiene capacidad lingüística para negociar la solución de conflictos, como puede ser reclamar una multa de tráfico injusta, pedir responsabilidad económica por daños causados en un piso o por culpabilidad en un accidente. Desarrolla su argumentación para reclamar daños y perjuicios, utilizando un lenguaje persuasivo para exigir una indemnización y establecer con claridad los límites de cualquier concesión que está dispuesto/a a realizar. (Consejo de Europa, 2020, p. 91).
B1	**Colaborar para alcanzar un objetivo:** explica los motivos de un problema, discute sobre los pasos que se deben seguir, y compara y contrasta alternativas (Consejo de Europa, 2020, p. 90).

Fuente: Consejo de Europa

Tabla 7

Incidencia de la argumentación de la interacción escrita en los diferentes niveles del MCER

Nivel	Interacción Escrita
C2	**Correspondencia:** produce prácticamente cualquier tipo de correspondencia necesaria en el transcurso de su vida profesional en un tono y estilo apropiados (Consejo de Europa, 2020, p. 95).

Nivel	Interacción Escrita
C1	**Correspondencia:** produce correspondencia formal expresándose adecuadamente y con precisión, como cartas de aclaración, de solicitud, de recomendación, de referencia, de queja, de pésame y condolencia (Consejo de Europa, 2020, p. 95).
B2	**Correspondencia:** produce correspondencia formal como cartas de consulta, de petición, de solicitud y de queja usando el registro, la estructura y las convenciones adecuados. Elabora cartas de queja enérgicas pero educadas, incluyendo información complementaria y una exposición del resultado deseado (Consejo de Europa, 2020, p. 96).

Fuente: Consejo de Europa

Tabla 8

Incidencia de la argumentación de la interacción en línea en los diferentes niveles del MCER

Nivel	Interacción en línea
C2	**Conversaciones y discusiones en línea:** se expresa con claridad y precisión en discusiones en línea en tiempo real, adaptando el lenguaje de manera flexible y sensible al contexto, incluidos los usos emocionales, alusivos y humorísticos (Consejo de Europa, 2020, p. 98).
C1	**Conversaciones y discusiones en línea:** sopesa, replantea y rebate argumentos en discusiones y chats en línea síncronos de índole profesional o académica (Consejo de Europa, 2020, p. 98). **Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo:** coordina un grupo que trabaja en un proyecto en línea, proporcionando y revisando instrucciones detalladas, sopesando las propuestas de los miembros del equipo y proporcionando aclaraciones con el fin de llevar a cabo las tareas compartidas. Gestiona transacciones complejas en línea como proveedor/a de un servicio (por ejemplo, solicitudes con requisitos complicados), adaptando el lenguaje de manera flexible para gestionar la discusión y la negociación. Gestiona de manera efectiva problemas de comunicación y cuestiones culturales que surgen en un intercambio colaborativo o transaccional en línea reformulando, aclarando y proporcionando ejemplos a través de diferentes medios (visual, audio, gráfico) (Consejo de Europa, 2020, p. 100).

Nivel	Interacción en línea
B2	**Conversaciones y discusiones en línea:** participa activamente en discusiones en línea, expresando y respondiendo a opiniones sobre temas de interés con cierta extensión y profundidad, siempre que los participantes eviten un lenguaje inusual o complejo y concedan tiempo para responder (Consejo de Europa, 2020, p. 98). **Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo:** participa en intercambios colaborativos o transaccionales en línea dentro de su/s área/s de especialidad que requieren negociar condiciones y explicar detalles complejos y requisitos especiales. Colabora en línea con un grupo que está trabajando en un proyecto, justificando propuestas, pidiendo aclaraciones y desempeñando un papel de apoyo para cumplir tareas compartidas (Consejo de Europa, 2020, p. 100).

Fuente: Consejo de Europa

- **La argumentación en la mediación de las escalas del MCER**

La escala general de la destreza de mediación tiene presente a la argumentación en el nivel B2 de su perspectiva oral de la siguiente manera: establece un entorno propicio para compartir ideas y facilitar la discusión sobre cuestiones delicadas, demostrando capacidad para reconocer perspectivas diferentes, animando a la gente a explorar temas y adaptando de manera sensible la forma de expresarse (Consejo de Europa, 2002, p. 105).

A continuación, se desglosa con más detalle desde sus diferentes perspectivas:

Tabla 9

Incidencia de la argumentación de la mediación de textos en los diferentes niveles del MCER

Nivel	Mediación de textos
C2	**Resumir y explicar datos por escrito:** resume y reelabora información y argumentos procedentes de diferentes fuentes, para realizar una presentación coherente del resultado general (Consejo de Europa, 2020, p. 112). **Analizar y criticar textos creativos:** realiza una valoración crítica de cómo la estructura, el lenguaje y los recursos retóricos son explotados en una obra con un propósito determinado, y proporciona un argumento razonado acerca de su idoneidad y eficacia (Consejo de Europa, 2020, p. 121).

Nivel	Mediación de textos
C1	**Resumir y explicar textos de forma oral o signada:** hace uso de la información y los argumentos de un texto complejo, (en lengua A) para discutir sobre un tema (en lengua B), glosando con comentarios valorativos, añadiendo su opinión, etc. Explica (en lengua B) la actitud u opinión expresadas en un texto fuente (en lengua A) sobre un tema especializado, respaldando las inferencias que hace con referencias a pasajes específicos del texto original (Consejo de Europa, 2020, p. 112).
B2	**Expresar una reacción personal a textos creativos:** presenta con claridad sus reacciones a una obra y desarrolla sus ideas apoyándose en ejemplos y argumentos (Consejo de Europa, 2020, p. 120). **Analizar y criticar textos creativos:** proporciona una opinión razonada sobre una obra, mostrando conciencia de las características temáticas, estructurales y formales, y haciendo referencia a las opiniones y argumentos de otros (Consejo de Europa, 2020, p. 121).

Fuente: Consejo de Europa

Tabla 10

Incidencia de la argumentación de la mediación de conceptos en los diferentes niveles del MCER

Nivel	Mediación de conceptos
C1	**Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo:** utiliza un lenguaje persuasivo para sugerir que las partes en desacuerdo avancen hacia una nueva postura (Consejo de Europa, 2020, p. 130).

Fuente: Consejo de Europa

Como se puede observar, la argumentación es un elemento que no está presente en todos los niveles de la lengua y es por ello por lo que deben aceptarse sus límites cuando se pretende llevar a la práctica educativa, pues no en todos los casos se podrá trabajar bien con ella.

Para que se puedan llevar a cabo procesos argumentativos, previamente es necesario adquirir otras competencias que posibiliten y permitan su desarrollo correctamente. Si se analizan las escalas del MCER, aunque en el nivel B1 ya se puede encontrar alguna ligera indicación, no será hasta el nivel B2 cuando la argumentación se puede desarrollar con una cierta eficacia más adecuada.

2.3.2. La multimodalidad en el MCER

La multimodalidad se presenta como un elemento necesario y práctico para la sociedad actual debido a la proximidad que establece entre un usuario y la práctica vivencial cotidiana. Kress y Van Leeuwen (2001, p. 12) definen la multimodalidad como el "uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la forma particular en la que estos modos se combinan", a lo que suman que "pueden reforzarse mutuamente (…), cumplir roles complementarios (…) o estar jerárquicamente ordenados".

En numerosas ocasiones se ha señalado la presencia de deficiencias en la enseñanza de la argumentación (Caro, 2018; Lopes, 2020). En particular, se han identificado en el ámbito de la lectura, donde se reduce a la simple comprensión del significado, y en la escritura, limitada a plasmar ideas (Caro, De Vicente-Yagüe y Valverde, 2021, p. 188). Ante esta limitación de la argumentación, se nota cómo los modelos educativos en los Estados Unidos promueven la aplicación y generación de significados en lugar de simplemente comprenderlos, y también valoran más la expresión de la voz personal en contraposición a la reproducción de otras opiniones. Esto se debe, entre otras razones, a una metodología presente en los programas educativos estadounidenses que enfatiza el enfoque en la argumentación multimodal.

Así pues, la multimodalidad es una óptima respuesta ante uno de los paradigmas educativos que se precisan en la educación de la sociedad actual, un espacio cuyo aprendiz pertenece a una sociedad digitalizada y rodeada de constantes estímulos. Lozano y Giralt (2014, p. 118) apuntan:

> No debemos olvidar que el lenguaje de la pantalla es el que gobierna la comunicación de los estudiantes. Por este motivo, el uso de las nuevas tecnologías (…) va a permitirnos, no solo aprovechar el potencial que estas nos ofrecen para el aprendizaje (…), sino que también nos va a posibilitar el poder desarrollar en nuestros alumnos la alfabetización multimodal y digital.

Es llamativo observar que la multimodalidad se contempla en el MCER cuando se hace alusión a la interacción en línea, más precisamente con las conversaciones y discusiones en línea y con la colaboración y realización de transacciones en línea para alcanzar un objetivo. En este tipo de comunicación (Consejo de Europa, 2020, p. 97) el elemento mediador siempre va a ser la tecnología, lo que implica que la interacción no presente las mismas características que presentaría si se llevara a cabo en presencia. Desde la perspectiva en línea se abre la

posibilidad de compartir todo tipo de recursos para apoyar la comunicación dándole mayor fuerza, y estos pueden aparecer siguiendo una tónica multimodal.

2.4. La aplicación del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

Según la información que ofrece el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación del Gobierno de España (s.f.):

> El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. En sus actividades, el Instituto Cervantes atiende fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante. Está presente en 87 centros distribuidos en 44 países por los cinco continentes. Además, cuenta con dos sedes en España, la sede central de Madrid y la sede de Alcalá de Henares.
>
> Sus principales objetivos y funciones son:
>
> - Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España.
> - Expedir en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte los diplomas oficiales de español DELE y organizar los exámenes para su obtención.
> - Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
> - Apoyar la labor de los hispanistas.
> - Participar en programas de difusión de la lengua española.
> - Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
> - Poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados.

Se puede afirmar que las labores principales para llevar a cabo toda esta serie de objetivos que desde el Instituto Cervantes se plantean presentan dos principales líneas: la administrativa y la educativa. Para esta segunda parte, una herramienta fundamental es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que se presenta con más detalle a continuación.

- **El Plan Curricular del Instituto Cervantes**

El Centro Virtual Cervantes (2006) define al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* como una herramienta que "fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo".

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, por lo tanto, es un espejo de las líneas que se proponen desde el MCER, pero aplicadas con detalle sobre la lengua española. Se compone de tres tomos (siguiendo los niveles de la lengua establecidos por el MCER: nivel A, nivel B y nivel C) cuyo acceso es libre y, no solo presenta con detalle los materiales que se necesitan para preparar los objetivos y los contenidos que desde él se proponen, sino que, además, es un modelo útil para que todo profesor de español pueda apoyarse didácticamente en él con el objetivo de ayudarlo en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.4.1. La argumentación en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

La argumentación dentro del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se refleja en su punto 3.6 con título *Macrofunción argumentativa,* y expone para cada uno los niveles B2, C1 y C2: el proceso prototípico, los recursos para desarrollar la argumentación, la inserción de secuencias y los elementos lingüísticos que la comprenden. (Adam y Bonhomme. 2000, pp. 161-180).

- **El proceso prototípico**

En este caso, el proceso prototípico permite conocer una secuencia para poder llevar a cabo una argumentación de manera eficaz, y se establece desde el siguiente orden lógico:

1. Cuestión polémica
2. Opinión o tesis
3. Regla general
4. Argumento 1
5. Fuente
6. Contraargumentación
7. Argumento 2
8. Reserva
9. Conclusión

Ante esta ordenación, el PCIC (2006) propone la siguiente práctica:

Tabla 11

Proceso prototípico de la macrofunción argumentativa para los niveles B2 y C1 del Plan Curricular del Instituto Cervantes

Nivel B2	**Nivel C1**
Cuestión polémica Se ha dicho que la formación musical no es una asignatura imprescindible en enseñanza secundaria.	**Cuestión polémica** Un prestigioso cirujano ha asegurado recientemente en una entrevista televisada que la cirugía plástica no supone un riesgo mayor que "sacarse una muela".
Opinión o tesis La música es fundamental para el ser humano, alegra y acompaña a lo largo de la vida, su estudio debería ser obligatorio en la escuela secundaria porque, además de ser parte de la cultura, complementa muchas otras asignaturas.	**Opinión o tesis** La cirugía plástica es un procedimiento conocido y bastante común en nuestra sociedad actual. A través de los medios de comunicación (revistas, televisión, películas, periódicos, etc.), se puede ver que se crean muchas "reglas estéticas" sobre cómo una persona, hombre o mujer, debe aparecer. La moda tiene cada vez más fuerza, y la cirugía plástica se ha convertido en un negocio que explota la inseguridad de la población que escucha esos mensajes directos o indirectos.
Regla general En cuanto a su importancia cultural, no olvidemos que no existe una cultura sin música.	**Regla general** A mi juicio, la obsesión por un cuerpo perfecto, cueste lo que cueste, puede tener consecuencias muy graves.

Nivel B2	Nivel C1
Argumento 1 Para empezar, la música ayuda a definir la cultura igual que otras artes, e incluso los estudiantes con pocos conocimientos musicales pueden diferenciar los distintos estilos. Con una introducción sencilla a los elementos básicos de la música, un estudiante puede lograr analizarla de la misma manera que aprende a analizar una obra de literatura o pintura. Cuando se estudia el romanticismo en Europa, por ejemplo, un estudiante podría entender mejor las características de este movimiento no solamente leyendo la literatura y mirando la pintura, sino también escuchando a Beethoven o a Wagner para oír la diferente forma de interpretar las ideas románticas a través de sus obras.	**Argumento 1** Antes que nada, si pensamos en la cirugía plástica como negocio, podríamos decir que cuando los resultados coinciden con los que deseaba o imaginaba el o la paciente (o cliente, digamos), con respecto al servicio (la cirugía) y el producto (una nariz reformada, un cuerpo moldeado, etc.) tenemos una situación empresarial ideal. Sin embargo, en muchos casos la persona, que ha pagado muchísimo dinero para conseguir unos determinados resultados, no queda satisfecha y entonces surge el gran problema: la cirugía plástica no es como otros negocios o servicios, en este caso no se puede devolver el producto y, además, lo más probable es que sea muy complicado modificar los resultados, que son supuestamente permanentes.
Fuente Un estudio del Departamento Federal de Educación de los Estados Unidos muestra que los estudiantes que tocan música tienen notas "más altas en pruebas de matemáticas que aquellos que solamente escuchan música o que no la conocen de ninguna manera" (*FDI,* 2000, p. 234).	**Fuente** Koehler, en su reciente publicación, señala que "el 20% de las personas sometidas a cirugía plástica en Europa durante 2003 ha sufrido lesiones irreversibles después de la operación, que, incluso, han llegado a causarles la muerte" (2004, p. 22). Cuando analizamos estadísticas de este tipo, nos alarmamos ante dichos datos.

Nivel B2	Nivel C1
Contraargumentación Es evidente que no se puede afirmar ante los jóvenes que la carrera musical (interpretación o composición) lleve al éxito rápido y seguro. Recordemos, por ejemplo, la historia de Mozart, el genio musical del sigloXVIII; a pesar de ser considerado buen músico, la aristocracia de su tiempo lo despreció, no tuvo nunca una buna posición económica, las personas que tenía alrededor no lo comprendían y murió joven. Sin embargo, ¿Quién podría negar actualmente que su música es una de las que produce mayor placer? Independientemente de que los jóvenes dediquen su trabajo a la música o no, estudiar música ayuda indirectamente a mejorar los estudios de las asignaturas de ciencias y matemáticas porque, precisamente, la comprensión de los ritmos y de las estructuras de la música es similar a la de las matemáticas.	**Contraargumentación** Si bien es cierto que hay personas que utilizan la cirugía plástica por razones diferentes a las imposiciones de la moda, no olvidemos que entrar en un quirófano supone siempre arriesgar la vida. Por ejemplo, algunas personas deciden reducir su peso para evitar muchos efectos secundarios negativos como problemas de respiración o dolores de espalda; también hay personas que han sufrido un accidente y desean "corregir" sus efectos. Pues bien, incluso en esos casos comprensibles, conviene analizar muy seriamente los pros y los contras de someterse a una operación. En el mencionado informe se recogen testimonios de pacientes y familiares que invitan a la reflexión. En el caso de N.N.: "Me sometí a una operación de cirugía estética porque no soportaba verme como era: tenía la nariz muy grande, los ojos muy juntos, las orejas muy separadas del cráneo y la boca muy pequeña (o eso pensaba yo). Ojalá lo hubiera pensado mejor. En la primera operación tuve complicaciones y no salió bien, como consecuencia de ello llevo cuatro años entrando y saliendo de los quirófanos".

Nivel B2	Nivel C1
Argumento 2 Por otra parte, se puede observar que el poco valor que muchos sistemas escolares dan a la educación musical se transmite a la sociedad y no solamente significa que los estudiantes pierden una oportunidad de aprender sobre un arte, sino que, además, los alumnos que están interesados por la música muchas veces son despreciados por sus compañeros, lo que puede hacer que se pierdan futuros genios de la música.	**Argumento 2** Por otro lado, en muchas ocasiones, este tipo de cirugía no soluciona el problema real, sino que oculta las verdaderas razones de por qué una persona quiere someterse a una operación quirúrgica, a veces muy seria y complicada, y por qué quiere arriesgar su salud. De modo que, tras la intervención, es frecuente que queden sin resolver los problemas psicológicos de inseguridad y los complejos de todo tipo. Sería conveniente investigar primero sobre el origen del problema y, más tarde, pensar en la operación.
Reserva La música como asignatura es fundamental, aunque habría que convencer a la sociedad de que es útil en muchos sentidos.	**Reserva** La cirugía plástica implica muchos riesgos de salud, aunque siempre hay que considerar que en determinados casos (accidentes, problemas psíquicos) puede ser muy útil al individuo.
Conclusión En resumen, los estudios musicales complementan muchas otras asignaturas y, además, permiten que los alumnos entiendan mejor esas otras materias. Si se da más valor a la música dentro del sistema escolar, los resultados tendrán implicaciones para este arte y para la vida fuera de la escuela.	**Conclusión** En definitiva, hemos de pensar muy seriamente en los valores de la sociedad en que vivimos y ser capaces de diferenciar las modas pasajeras que benefician a algunas empresas de los recursos que podemos utilizar para mejorar nuestras vidas.

Fuente: Instituto Cervantes

- **Los recursos para desarrollar la argumentación**

En este punto, se proponen una serie de recursos lingüísticos atendiendo al tipo de acción argumentativa que se pretende llevar a cabo: presentación de una cuestión polémica; presentación de una opinión o tesis; presentación de un argumento; presentación de una

contraargumentación; presentación de una regla general; presentación de una reserva; ejemplificación y citación.

Por su parte, el PCIC (2006) rescata del MCER las siguientes indicaciones para los niveles B2 y C1:

Tabla 12

Recursos para desarrollar la argumentación: niveles B2 y C1 del Plan Curricular del Instituto Cervantes

Nivel B2	**Nivel C1**
Presentar una cuestión polémica Uso de las oraciones declarativas para afirmar y negar con verbo performativo expreso (afirmar, pensar, decir, opinar…). *X afirma /ha afirmado (que) (: "…"); se dice/se ha dicho que…*	**Presentar una cuestión polémica** Uso de las oraciones declarativas para afirmar y negar con verbo performativo expreso (asegurar, negar). *X asegura/niega, ha asegurado/ha negado (que) (: "…"); hay quien opina que…*
Presentar una opinión o tesis Enunciado aseverativo *La dieta vegetariana no es más saludable para el organismo que la dieta omnívora.*	**Presentar una opinión o tesis** Enunciado aseverativo *El tabaco supone un peligro, no solo para el individuo que lo consume, sino para la salud pública.*

Nivel B2	Nivel C1
Presentar un argumento **Constatación asertiva** Verbos: *creer, pensar, opinar, …* Locuciones: *en mi opinión, desde mi punto de vista, …* *En mi opinión (creo/pienso/opino que), la dieta vegetariana no proporciona los elementos que necesita el organismo.* **Constatación retractativa** Verbos: *aceptar, temer(se).* *Me temo que mi opinión puede crear polémica, pero se basa en datos reales.* **Constatación concesiva** Verbos: *reconocer, admitir, …* *Reconozco que mi teoría puede llamar la atención…* **Constatación de dominio o influencia** Verbos cumplimentativos: sentir, preguntar(se), … *Siento no estar de acuerdo con…*	**Presentar un argumento** **Constatación asertiva** Verbos: *asegurar, considerar, tener/tomar (en consideración).* Locuciones: *desde un punto de vista.* *Con los datos disponibles, hoy día, se puede asegurar que el consumo de tabaco supone un claro riesgo para la salud.* **Constatación retractativa** Verbos: *rechazar, renunciar, …* *Renuncio a permanecer calla ante la situación actual, por tanto…* **Constatación concesiva** Verbos: *confesar, …* *Confieso que mi planteamiento puede …* **Constatación de dominio o influencia** Verbos cumplimentativos: *lamentar, …* *Lamento estar en desacuerdo con la opinión de…*

Nivel B2	Nivel C1
Presentar una contraargumentación Expresiones de acuerdo parcial, previas a una contraargumentación + contraargumento ***Aunque/a pesar de que…, hay que recordar que/no está claro que…*** *Aunque la dieta vegetariana ayuda a reducir el colesterol "malo", no está claro que proporcione las proteínas que necesita el organismo.* ***Es evidente/es un hecho/está claro (que + verbo en indicativo) … pero/sin embargo*** *Es evidente que la dieta vegetariana ayuda a reducir el colesterol "malo", sin embargo también puede causar problemas, porque no proporciona las proteínas que necesita el organismo.*	**Presentar una contraargumentación** Expresiones de acuerdo parcial, previas a una contraargumentación + contraargumento ***Si bien, si bien es cierto que…, no olvidemos (que).*** *Si bien es cierto que la nueva legislación supone un avance con respecto a la anterior, no olvidemos que aún hay mucho que hacer.* ***Es inevitable (que + verbo en subjuntivo) / por supuesto que (+ adverbio de negación) / es indiscutible, no obstante.*** *Es inevitable que haya más ruido en verano porque hay más gente en la calle, no obstante, no se entiende que los autobuses mantengan el motor en marcha cuando están parados.*
Presentar una regla general Énfasis en la información compartida (tematización) Focalizadores: ***en cuanto a, en relación, … (no olvidemos que, no hay que olvidar que, recordemos que…).*** *En cuanto a su importancia cultural, no olvidemos que no existe una cultura sin música.* Expresiones modales: ***como se ha demostrado…*** *Como se ha demostrado, la salud es fundamental para poder disfrutar de la vida.*	**Presentar una regla general** Énfasis en la información compartida (tematización) Focalizadores: ***con respecto a.*** *[…] con respecto al servicio (la cirugía) y el producto […] tenemos una situación empresarial ideal.* Expresiones modales: ***como hemos recogido.*** *Como hemos recogido, la obsesión por un cuerpo perfecto, cueste lo que cueste, puede tener consecuencias muy graves.* Uso de todo con valor generalizador inespecífico: ***todo… tiene*** *Todo ser humano tiene derecho a un juicio justo.*

Nivel B2	Nivel C1
Presentación de una reserva Indicadores de restricción sobre la información anterior: ***aparte de, aunque…*** *En nuestra opinión, los paseos por la playa son recomendables para las personas mayores, aunque tengan que protegerse del sol.*	**Presentación de una reserva** Indicadores de restricción sobre la información anterior: ***aunque podría suceder que…; si excluimos; a no ser (que).*** *Como hemos visto, la clonación supone un importante avance científico para la humanidad, si excluimos los usos poco éticos que podrían hacerse.*
Ejemplificación Recordemos, por ejemplo, la historia de Mozart, el genio musical del siglo XVIII; a pesar de que fue reconocido…	**Ejemplificación** Es el caso de N.N.: "Me sometí a una operación de cirugía estética porque…".
Cita Un estudio del Departamento Federal de Educación de Estados Unidos muestra que los estudiantes que tocan un instrumento de música tienen notas "significativamente más altas en pruebas de matemáticas que aquellos que no tocan un instrumento o no escuchan música" (*FDI,* 2000, P. 234).	**Cita** Cita: ***X en su obra Y señala/indica/recoge (señalaba/indicaba/sugería) que "…"*** K., en su reciente publicación, señala que "el 20% de las personas sometidas a cirugía plástica en Europa durante 2003 ha sufrido lesiones irreversibles después de la operación, que, incluso, han llegado a causar la muerte del paciente" (2004, p. 22).

Fuente: Instituto Cervantes

- **La inserción de secuencias**

En este punto, el PCIC (2006) expone una serie de ejemplos textuales para los niveles B2 y C1, en los cuales, se presentan los géneros discursivos narrativo, descriptivo y expositivo, los cuales son relacionados con las prácticas argumentativas.

Tabla 13

Intersección de secuencias: niveles B2 y C1 del Plan Curricular del Instituto Cervantes

Nivel B2	**Nivel C1**
Narrativa Recordemos, por ejemplo, la historia de Mozart, el genio musical del siglo XVIII, a pesar de ser considerado buen músico, la aristocracia de su tiempo le despreció, en su vida no tuvo nunca una buena posición económica, las personas que tenía alrededor no lo comprendían y murió muy joven.	**Narrativa** Me sometí a una operación de cirugía estética porque no soportaba verme como era. Ojalá lo hubiera pensado mejor. En la primera operación tuve complicaciones y no salió bien, como consecuencia de ello llevo cuatro años entrando y saliendo de quirófanos.
Descriptiva La casa de Mozart, en Salzburgo, está situada en una calle estrecha con muchas tiendas de música y dulces. Es una construcción muy antigua, pero muy bien conservada. Consta de dos pisos, en el primero se encuentran la sala de estar, la cocina y los aseos. En el piso superior hay dos dormitorios y la sala de música donde practicaban el padre y el hijo, es emocionante pensar que allí crearon sus excelentes composiciones musicales.	**Descriptiva** Tenía la nariz muy grande, los ojos muy juntos, las orejas muy separadas del cráneo y la boca muy pequeña (o eso pensaba yo).
Expositiva Un estudio del Departamento Federal de Educación de los Estados Unidos muestra que los estudiantes que tocan un instrumento de música tienen notas "significativamente más altas en pruebas de matemáticas que aquellos que no tocan un instrumento o no escuchan música" (*FDI*, 2000, p. 234).	**Expositiva** K., en su reciente publicación señala que "el 20% de las personas sometidas a cirugía plástica en Europa durante 2003 ha sufrido lesiones irreversibles después de la operación, que, incluso, han llegado a causarles la muerte" (2004, p. 22).

Fuente: Instituto Cervantes

- **Los apoyos lingüísticos**

En este punto, se presentan estrategias y fórmulas lingüísticas para la deixis personal, la deixis textual y los marcadores discursivos, la relación entre enunciados y la cortesía verbal.

Nuevamente, interesa reproducir aquí los ejemplos contrastivos que han sido facilitados por el PCIC (2006) para los niveles B2 y C1:

Tabla 14

Apoyos lingüísticos: niveles B2 y C1 del Plan Curricular del Instituto Cervantes

Nivel B2	**Nivel C1**
Deixis personal *En la argumentación informal* Referencia directa: todos los pronombres Referencia indirecta marcada por la cortesía verbal: desplazamiento de 1.ª a 3.ª persona del singular *En la argumentación formal* Referencia indirecta marcada por la cortesía verbal: desplazamiento de 1.ª persona de singular a construcciones con valor impersonal para atenuar la fuerza de lo dicho. Referencia indirecta marcada por la cortesía verbal: desplazamiento de 1.ª a 3.ª persona de singular para despersonificar al enunciador. Referencia indirecta marcada por la cortesía verbal: desplazamiento de 2.ª persona de singular/plural a 3.ª persona (se impersonal) para mitigar la fuerza de lo dicho.	**Deixis personal** *En la argumentación formal* Referencia indirecta marcada por la cortesía verbal: desplazamiento de 2ª persona de singular a 2ª persona del plural para incorporar a la audiencia en el discurso.
Deixis textual y marcadores discursivos *Relación entre enunciados* Oraciones compuestas por coordinación Oraciones subordinadas adverbiales *Cortesía verbal* Atenuación del acto amenazador Atenuación dialógica	**Deixis textual y marcadores discursivos** *Relación entre enunciados* Oraciones compuestas por coordinación Oraciones subordinadas adverbiales *Cortesía verbal* Atenuación del acto amenazador Atenuación dialógica

Fuente: Instituto Cervantes

2.4.2. La multimodalidad en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

A diferencia del MCER, que sí que realiza una pequeña incursión hacia las posibilidades del enfoque multimodal, como se ha podido observar en el punto 2.3.2 de este trabajo, el *Plan*

Curricular del Instituto Cervantes no la nombra. Aquí, su ausencia demuestra el vacío pedagógico de la multimodalidad, especialmente en la Sociedad del Conocimiento del siglo XXI donde se encuentra muy presente, lo cual justifica la oportunidad de elaborar esta tesis.

3. LA ARGUMENTACIÓN: DEFINICIÓN Y ENFOQUES CIENTÍFICOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA

3.1. Hacia una definición de argumentación

Nuestra forma de hablar de manera efectiva no se limita solo al lenguaje, sino que es un acto de discurso (Carrillo, 2007, p. 291). En un mundo donde las ideas y los puntos de vista compiten continuamente por nuestra atención y nuestro apoyo, es preciso reconocer que hay una serie de estructuras lógicas con las que se pueden establecer unos determinados cánones que sirvan como puentes a través de los que se puedan lograr objetivos a partir del habla y la comunicación (Román, 2010, p. 24). La argumentación, que, según Haidar (2000, p. 67) "está siempre presente en cualquier acción comunicativa", es una práctica discursiva que permite este hecho.

Es necesario aclarar que la definición exacta del argumento lleva a entender la postura de Aristóteles (1990) en su obra *Retórica*, donde busca los cimientos de la persuasión y la comunicación efectivas a través del habla; y de su creencia de que hay elementos esenciales para el proceso persuasivo como el "*ethos*" (credibilidad del orador), el "*pathos*" (emociones del público) y el "*logos*" (lógica y argumento en el proceso de persuasión), que pueden guiar la organización y el formato efectivo de un discurso, incluso para adaptarse a diferentes audiencias. Es gracias a él que la argumentación es concebida en el marco comunicativo de la producción discursiva (Albaladejo, 2005).

Según Aristóteles, el "bien" propio del ser humano es aquel que favorece y facilita esa comunicación, contribuyendo así a la armonía y a la posibilidad de la convivencia en la sociedad. Sobre esto, Lledó (1987, p. 148) subraya la concepción del ser humano como un "*zoos politikon*", es decir, un animal político diseñado para la vida en la polis o ciudad, donde la convivencia se realiza a través del lenguaje (*logos*). Considera al hombre como un ser comunicativo y social, cuya supervivencia depende de la interacción lógica con los demás. A su vez, Rodríguez (2005, p. 3) añade que, al centrarse en la toma racional de decisiones en los discursos públicos, no se descuida la conexión entre ética y argumentación. Aristóteles confiaba en el poder del consenso y la acción colectiva en la *polis*, dirigidos por valores como el bien y el mal, lo justo y lo injusto, valores que idealmente debería poseer un líder, un juez y un comunicador social ejemplares. Sostenía la importancia de polaridades controladas por la moderación del término medio entre sus extremos, guiando al individuo hacia una elección deliberada (*proaíresis*) fundamentada en el logos y una elección orientada hacia la consecución de la *eudaimonía* (felicidad).

Las ideas clásicas de Aristóteles siguen siendo punteras en la edad contemporánea, como bien demuestran las dos concepciones más relevantes del siglo XX sobre argumentación: la lógica y la neorretórica, lideradas respectivamente por Toulmin y por Perelman. Por una parte, desde un enfoque lógico informal, Toulmin (1958) define la argumentación como una actividad informal de gran complejidad que implica múltiples premisas interconectadas y relacionadas de manera modal con una conclusión. Al respecto, si dicha lógica se sitúa en un acto comunicativo de producción discursiva, existe la posibilidad de incluir refutaciones y presentar pruebas adicionales, en el marco de una interacción comunicativa en curso que se localiza en diferentes contextos textuales (radio, prensa, entrevistas de televisión, etc.) y en situaciones diversas (Trujillo, 2007, p. 163; Caro y González, 2018, p. 30). A su vez, desde un enfoque neorretórico, Perelman y Olbretchs-Tyteca (1989, pp. 7-26) definen la argumentación como un proceso de persuasión que se basa en la retórica y la lógica informal para influir en las creencias y opiniones de un auditorio o interlocutor.

En el siglo XXI ha cobrado relevancia la concepción pragmadialéctica del acto de argumentar. Una definición especialmente centrada en un enfoque dialéctico es la que propone Vega (2015, pp. 14-15) con las siguientes palabras:

> Argumentamos cuando exponemos razones a favor o en contra de una propuesta, para sentar una opinión o rebatir la contraria, para suscitar un problema o defender una solución. Argumentamos cuando aducimos normas, valores o motivos para mover en cierta dirección el sentir de un auditorio o el ánimo de un jurado, para fundar un veredicto, para justificar una decisión o para descartar una opción.

Con intereses analíticos más próximos a la indagación lingüística y semiótica en la acción argumentativa y, por tanto, muy valiosos para la educación de lenguas, cabe reseñar la contribución de Adam (1995, pp. 9-10), quien establece una diferenciación entre la argumentación en general y las secuencias argumentativas. Mientras que determina a la primera como el proceso discursivo que se centra en la presentación organizada de datos, premisas, argumentos con la finalidad de influir para que el receptor o audiencia acepte una conclusión precisa; la secuencia argumentativa, por su parte, es la disposición más dinámica y coherente de estas proposiciones tratadas dentro del discurso persuasivo. En este proceso, la secuencia argumentativa se transforma en el medio a través del cual se dan a luz las premisas de manera lógica, a prueba de la conclusión argumentada. La argumentación es efectiva al discurrir en el marco de la capacidad de elaborar una argumentación sólida, donde la línea lógica entre los

elementos presentados refuerce la persuasión, que modifica las percepciones y actitudes del sujeto receptor con respecto a la posición que se defiende.

Interesante por su parte, la contribución pragmática que presenta Van Dijk (1992) con la que, desde la perspectiva discursiva y sociocognitiva, define la argumentación como una estructura de texto que trasciende la mera presentación; de hipótesis y conclusiones; y con la que incluye elementos adicionales como la justificación, explicaciones de tiempo y lugar, así como circunstancias del desarrollo de la argumentación. Para este autor, el rasgo distintivo que caracteriza el texto argumentativo es su intención persuasiva y propone el ordenamiento del enfoque de tres niveles de la estructura del texto argumentativo: superestructura, macroestructura y microestructura.

Otra definición más reciente de argumentación, con una visión más semiótica, la sugiere Gómez (2023, p. 73) y analiza que argumentar es un acto cuyo concepto central es llevar a un destinatario razones para que acepte o realice una proposición. En el ámbito de la semiótica, la expresión "argumento" es empleada para caracterizar a una secuencia de signos que facilite su reconocimiento de una justificación que cause el consentimiento o la realización de una acción particular. Precisa además que, los elementos argumentativos no se manifiestan tampoco de manera explícita, pero se hallan en el interior de la estructura argumentativa.

Igualmente hay que mencionar la perspectiva cerrada sobre la argumentación a partir de Marraud (2017, p. 2), quien desde la perspectiva filosófica pragmadialéctica define la argumentación como un género que expone razones y destaca sus propósitos configuradores. Este autor sostiene que la acción de dar razones le antecede lógicamente a la argumentación y distingue tres perspectivas clásicas dentro de la misma: la de persuadir o convencer a alguien por razones (perspectiva retórica), la de obtener el asentimiento o consenso de alguien a alguna cosa por razones (perspectiva dialéctica), la de justificar ante alguien una pretensión de validez por razones (perspectiva lógica). Además, explica que las definiciones pueden ser meramente retóricas, dialécticas o lógicas, o mezclarse.

Por último, una perspectiva didáctica sobre la definición de la argumentación la propone Campos (2012, p. 149), quien afirma que no solo estaría basada en las tácticas para argumentar y los métodos discursivos, sino también en las acciones que posibilitan la implementación de estrategias efectivas. Estas estrategias llevan a la creación de significado al construir el

conocimiento desde lo más simple hacia lo más complejo, desde lo conocido hacia lo desconocido e implica integrar y transformar la información para generar nuevas ideas.

En conclusión, la argumentación se puede definir como un proceso en el cual se presentan razones y motivos para influir en las opiniones y decisiones de otros. Implica, dentro de un contexto de interacción comunicativa en curso situado en una tipología textual heterogénea, la exposición de opiniones y la justificación de decisiones para convencer o persuadir a un auditorio con el fin de fundar un veredicto, justificar una decisión o descartar una opción.

Además, con voluntad de ofrecer una visión panorámica de las incidencias globales que puede ocasionar la orientación de una definición del concepto de argumentación hacia prácticas discursivas monológicas o dialógicas, se culmina este apartado con la recensión de la aportación científica ofrecida al respecto por Plantin en el marco dialéctico de la confrontación y negociación de ideas. Este afirma que la argumentación comprende las actividades verbales y semióticas que se desarrollan en una situación argumentativa (Plantin, 2016, p. 76). Tal situación discursiva gira en torno a una pregunta argumentativa, que los hablantes (o argumentadores) responden con respuestas contradictorias, es decir, respuestas que son significativas, razonables pero incompatibles entre sí. Dichas respuestas, organizadas en un discurso y un contradiscurso, someten a prueba las conclusiones o puntos de vista de quienes argumentan sobre el tema. Los elementos presentes en el discurso y el contradiscurso que respaldan estas conclusiones se consideran argumentos para sus respectivas afirmaciones. Por ello, según este autor, la evaluación e interpretación de la argumentación presente en el texto se desglosa en tres niveles: en primer lugar, se delimita la secuencia de razonamiento para determinar su naturaleza argumentativa. En caso de confirmarse como tal, el segundo nivel se enfoca en identificar las líneas argumentativas y sus estructuras, desglosando los argumentos, las conclusiones y el contradiscurso. El tercer nivel categoriza el tipo de argumentación empleada. (Plantin, 2016, p. 115).

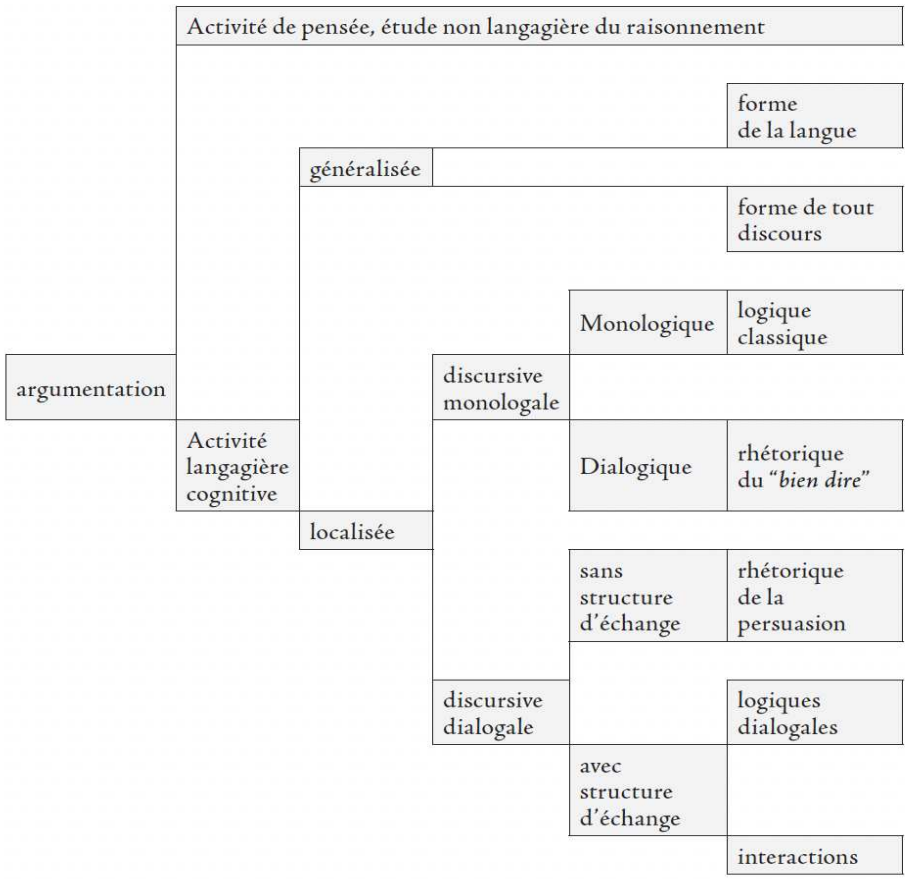
Postula Plantin (2016, p. 117) que la naturaleza de la argumentación se deriva de la ley de paso (*topos*). Esto implica un trasvase desde discursos tópicos genéricos, que actúan como fundamentos de valores, principios y leyes, hacia discursos argumentativos actuales, que establecen una relación de paráfrasis entre ellos. Se observa una diversidad de tipologías de argumentos, las cuales en gran medida se alinean con los tipos de marcadores discursivos lógicos, como causa, consecuencia o restricción, así como con figuras retóricas analógicas y

antitéticas. Además, estos argumentos pueden estar vinculados a criterios autoritarios y emocionales.

El esquema organizativo de Plantin (2016, p. 81) interesa especialmente en este marco teórico porque ofrece una perspectiva madura y esclarecedora sobre las distintas teorías argumentativas y su incidencia comunicativa, lo cual redunda en provecho de los estudios educativos sobre enseñanza de lenguas. Dichas teorías se dividen en dos categorías principales: las filosóficas, que consideran la argumentación como una actividad del pensamiento; y las psicológicas, que se centran en su dimensión lingüística. A esta articulación, Plantin añade dos subdivisiones adicionales bastante útiles para los estudios didácticos sobre argumentación: una es la diferenciación entre argumentación como diálogo o monólogo y la otra es el señalamiento de la presencia o ausencia de interacción y voluntad crítica. En la figura 1 se representa su esquema.

Figura 1

Esquema de las teorías argumentativas de Plantin



Fuente: Plantin (2016, p. 81)

3.2. Enfoques científicos contemporáneos de la argumentación

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, la retórica aparece con fuerza en las instituciones académicas universitarias desde un enfoque informal basado en las teorías retóricas aristotélicas y desarrollado principalmente a través de los estudios de Curtius (1948) y Lausberg (1960), quienes profundizarían en las manifestaciones de la retórica para comprender la literatura europea medieval. A la luz de estas líneas precursoras de la reivindicación informal de la argumentación, importa destacar dos casos investigadores del siglo XX por su relevancia científica en el panorama internacional y su trascendencia en las iniciativas transdisciplinares de dicha materia durante el siglo XXI: el de Toulmin y el de Perelman (Caro y González, p. 30, 2018).

3.2.1. El modelo monologal de Toulmin

El modelo lógico de Toulmin (1958) es un enfoque que se utiliza para analizar y evaluar argumentos de acuerdo con un sustrato aristotélico tradicional con mayor profundidad en la complejidad lógica del discurso. Fue mejorado por Toulmin, Rieke y Janik, (1979), entra en la articulación de argumentos reales y cotidianos formados por los siguientes seis elementos:

- Datos (*Grounds*): representan la base de un argumento y son los hechos, evidencias o información sobre la que se construye la argumentación y, a su vez, son lo que respalda las afirmaciones en un argumento y proporciona el fundamento para sostener una conclusión.

- Afirmación (*Claim*): es la declaración central que se hace en un argumento, pero también es la conclusión o tesis con la que se busca establecer o persuadir al público.

- Evidencia (*Warrant*): también llamada "garantía", conecta los datos (*grounds*) con la afirmación (*claim*) sirviendo como el vínculo lógico que justifica por qué los datos respaldan la afirmación y explica cómo los hechos o información presentados respaldan la conclusión.

- Respaldo (*Backing*): es un elemento opcional en el modelo de Toulmin que puede proporcionar apoyo adicional a la afirmación y, generalmente se basa en valores o creencias compartidas que refuerzan la evidencia y ayudan a persuadir al público.

- Reclamaciones respaldadas (*Qualified Claims*): en el modelo de Toulmin, se permite la introducción de matices y condiciones a través de las reclamaciones respaldadas, lo que permite que el argumentador reconozca las limitaciones de su afirmación y establezca condiciones bajo las cuales la afirmación es válida.

- Reclamaciones en conflicto (*Rebuttals*): los argumentos también deben considerar posibles contraargumentos o reclamaciones en conflicto.

Este enfoque pone mayor énfasis en la comprensión general de la argumentación que en la habilidad para poner en práctica la refutación, aunque permite considerar eficientemente múltiples opciones para refutar argumentos y revela congruencias con otros modelos. Sin embargo, se añade que su modelo no presenta la argumentación como un proceso de interacción humana, por lo que no aprovecha los actos argumentativos reales; en cambio, se centra en textos continuos, como los monólogos (Haidar, 2006, p. 389).

Toulmin se esforzó por asegurarse de que su modelo tuviera una base sólida al proporcionar criterios con lo que respaldar las afirmaciones presentadas en un esquema que consideró aplicable a todos los tipos de razonamiento, y asumió que, en cualquier argumento el proponente se enfrenta a un oponente que no acepta sus afirmaciones, lo que lo obliga a respaldarlas con argumentos en el contexto de una discusión (Santibáñez, 2012, p. 32).

3.2.2. El modelo perlocutivo de Perelman

El modelo perelmaniano se centra en la importancia del efecto perlocutivo que distingue a la argumentación como acción persuasiva de la comunicación humana y con lo que justifica su orientación neorretórica del estudio de la argumentación que especifica minuciosamente las técnicas discursivas en las que se apoya.

Con Perelman y Olbretchs-Tyteca (1989, p. 7-26) se vuelve a descubrir el arte de la oratoria valorando las limitaciones de la lógica clásica que pretende demostrar hechos determinados o verdades absolutas y se percata de que el mundo de los valores y las creencias no es coherente con esta lógica, ya que no es comprobable de la misma manera que las verdades lógicas y científicas. En función de lo que observamos, la ciencia se fundamenta en sólidas evidencias, premisas verdaderas y pruebas racionales frente a la filosofía y la retórica que tratan temas desde una perspectiva distinta, presentando pruebas que son probables, razonables y preferibles, pero no susceptibles de afirmarse con la misma certeza que en la ciencia. Esto

entretanto sugiere la premisa de que persuasión y vigor de los argumentos provienen por manera en gran parte en cómo se presentan y cómo son recibidos por el auditorio.

Este modelo está aplicado por los siguientes pasos:

- Puntos de partida. se utilizan como base para respaldar los acuerdos derivados de dos tipos de elementos: lo que es objetivamente cierto (acontecimientos y verdades que son observables o aceptados de manera general, sin controversia) y lo que es deseable (valores y opiniones compartidas por la audiencia, basadas en una postura frente a la realidad).

- Las técnicas argumentativas. el enfoque que se promueve se emplea mediante estructuras diseñadas para ganar la aprobación de la audiencia.

Estas estrategias proporcionan un conjunto de argumentos sólidos y apropiados para respaldar o refutar argumentos y se dividen en dos categorías: de unión y de disociación.

Los argumentos de unión siguen esta clasificación:

- Argumentos cuasi lógicos: tienen una estructura aparentemente formal, pero, en realidad, son de naturaleza informal. Aquí se abordan aspectos relacionados con la argumentación que implican contradicciones y conflictos, la utilización de la ironía y el ridículo, la cuestión de la identidad y la definición, el análisis exhaustivo, la repetición innecesaria, la relación entre distintos elementos, la inclusión y la separación, la presentación de dilemas, la reciprocidad, la comparación, la aplicación de principios de justicia, la representación de una parte como si fuera el todo y la división del todo en partes.

- Argumentos basados en la estructura de lo real: establecen una conexión entre las ideas ya aceptadas y las que se intenta respaldar.

- Argumentos que fundamental la estructura de lo real: se toma una idea que se ha aceptado en un caso específico y se extiende a situaciones más generales.

Por otra parte, los argumentos de disociación son aquellos que, al respaldar una afirmación, rechazan otra y emplean pares de ideas opuestas. Además, hacen referencia a la

interacción entre argumentos con el propósito de construir estructuras mentales coherentes que favorezcan la aceptación de los razonamientos. Perelman y Olbretchs-Tyteca (1989, p. 699) señalan:

> Los elementos aislados para su investigación forman, en realidad, un todo; están en constante interacción, la cual se produce desde varios puntos de vista: interacción entre diversos argumentos enunciados, interacción entre estos y el conjunto de la situación argumentativa, entre estos y su conclusión y, por último, interacción entre los argumentos contenidos en el discurso y los que tienen a este último por objeto.

Con este modelo, Perelman ofrece una nueva visión que se sale totalmente del contexto dualista que busca contrarrestar las ideas extremas y rígidas que a veces se basan en contrastes absolutos, al mismo tiempo que promueve la libertad que surge al tomar decisiones voluntarias pero fundamentadas (Perelman y Olbretchs-Tyteca, 1989, p. 773).

3.2.3. El modelo pragmadialéctico de Van Eemeren

Los trabajos de investigación de naturaleza epistémica en el campo de la pragmadialéctica sobre argumentación vieron la luz en torno a 1980, gracias a las investigaciones llevadas a cabo del grupo de académicos de la Universidad de Ámsterdam, dirigidos por Frans van Eemeren desde una línea en la que la argumentación era una acción deliberada, social, lingüística orientada al persuadir al receptor de la validez de un determinado punto de vista. Cuando no se sabe muy bien cuál es el propósito, el contexto del acto comunicativo da pistas para despejar los propósitos comunicativos de esas expresiones. Los pragmadialécticos aspiran a un grado óptimo de efectividad pragmática y tienen como base una norma externa al diálogo de los interlocutores, y para luchar por este tenor a través de debates donde exponen argumentos para justificar sus opiniones con la pretensión de que sean apreciados reflexivamente (Van Eemeren y Grootendorst, 1984).

En el enfoque pragmadialéctico la función de la lógica es poder analizar argumentos y ayudar a detectar suposiciones no declaradas donde la lógica mínima está implícitamente basada en es la estructura 'si... entonces', y construyendo sobre esta estructura una suposición con las reglas de comunicación. Por lo tanto, a diferencia de la lógica formal, que analiza solo el proceso de razonamiento, aquí la atención se centra en la comunicación comunicativa entre las personas, ya que desempeña un papel decisivo en la argumentación.

Según Van Eemeren, el enfoque pragmadialéctico del debate clasifica el proceso de argumentación en cuatro fases. Primero, las discrepancias de opiniones deben ser reconocidas, a continuación, se lleva a cabo la iniciativa para resolver esa diferencia de opiniones; posteriormente, se presentan los propios argumentos y finalmente se alcanza una resolución consensuada. Contrariamente a la disputa, no se trata de ganar al adversario sino de llegar juntos al mismo lugar conclusivo que sea creíble por su racionalidad.

En suma, esta teoría propone un enfoque metódico y un proceso analítico bien estructurado que son aplicables a situaciones cotidianas de disputa argumentativa y que se presentan con la suficiente flexibilidad como para poder reconectar con la mayor precisión posible todas las dimensiones de la realidad compleja de cada caso. Los expertos en pragmadialéctica han comprobado el ancho de esta teoría tanto en cuanto a los temas que abarca como por su metodología flexible, que se puede seguir precisando, probando en la práctica y aplicando en situaciones de la vida real. Las investigaciones más recientes tienen enfoques en los diversos terrenos específicos de argumentación como son la política, el derecho, los medios de comunicación, el ámbito universitario y otros entornos correspondientes (Leal, 2016, p. 159).

La argumentación pragmadialéctica elige un solo tema de argumentación y está limitada por el hecho de que hay, de manera explícita o implícita, algunas perspectivas en conflicto. Se reduce la capacidad de adaptación de este enfoque porque en la argumentación meramente cotidiana no es necesario restringir su atención a un solo tema, ya que es común argumentar sobre varios temas al mismo tiempo (Haidar, 2006, p. 357). Además, la argumentación no se trata solo en escenarios de conflicto, pues también se puede aplicar en proyectos colaborativos para lograr un objetivo común. Sin embargo, por la racionalidad del argumento, que es social y racional, hay que mirarla mucho más en su doble acepción pragmadialéctica. La investigación de la competencia comunicativa denomina la necesidad de incorporar miradas sociológicas y lingüísticas capaces de dar claridad matizada de significante del lenguaje y una lectura más crítica, y hasta de analizar la dimensión emocional asociada a este proceso (Caro y González, 2018, p. 38).

3.2.4. El modelo lógico natural de Grize

El principal autor en trabajar con este enfoque es el matemático Grize, quien se centra en analizar cómo se llevan a cabo las operaciones lógico-discursivas que facilitan la creación y reconstrucción de una representación visual o esquematización. Esta representación visual es una forma de expresar lo que se está tratando y se aspira a que sea coherente y constante, presentándose al interlocutor como una imagen de la realidad. De esta manera, transforma conceptos primitivos del imaginario social en elementos del discurso que se enriquecen y adaptan de acuerdo con las categorías temáticas de los nuevos entornos culturales y lingüísticos en los que se recibe. En este sentido, siempre diseñado para audiencias ubicadas en determinado tiempo y lugar, este enfoque confiere a la lógica discursiva proporciones semióticas que nos permiten comprender que los discursos sociales construyen representaciones visuales con un propósito argumentativo que implanta valores y creencias. (Grize, 1982).

Lo que distingue el contenido de la lógica natural del de la lógica formal no es solo que la argumentación forme parte de nuestra vida cotidiana ni que haya indicios de argumentación en cualquier discurso; lo que realmente distingue la lógica natural de la lógica formal son las consideraciones epistemológicas relacionadas con el diálogo. En este sentido, las secuencias lógicas en la lógica natural son no solo aquellos hechos sino también valores, y los conceptos no están definidos de antemano, sino que se desarrollan en el propio diálogo y toman en cuenta el contexto sociocultural y la comprensión del oyente (Vignaux, 1976, p. 72; Muñoz et al., 2010, p. 91; Gutiérrez, 2016, p. 137).

Aunque el oyente no esté físicamente presente en el texto, está implícitamente presente y, por lo tanto, de una forma u otra el hablante construye su representación discursiva teniendo en mente a la audiencia correspondiente, que no es un sujeto pasivo sino un compañero al que se le invita a compartir la perspectiva del hablante desde la representación discursiva que se le proporciona. Esta representación discursiva es el mismo proceso discursivo que crea conceptos de pensamiento que se convierten en puntos de referencia comunes entre los interlocutores.

La lógica natural se basa en una teoría de la argumentación que se fundamenta en la organización lógica de un discurso de tal manera que introduce el concepto de *etayage*, que se refiere a la función discursiva de respaldar o fortalecer un segmento de un discurso mediante la validación de lo afirmado en otro segmento del mismo discurso. Esto significa que cada declaración argumenta porque el hablante propone una representación discursiva que presenta la realidad de manera clara e iluminada en términos de sus valores subyacentes, los cuales están

influidos por constructos culturales preexistentes que nunca son imparciales o neutrales (Grize, 2008).

De esta manera, finalmente este sesgo muestra que la argumentación y la configuración discursiva esenciales en la comprensión y comunicación de la realidad, más allá de la lógica formal, recordando la diversidad y la complejidad de la interacción humana dialógica en el discurso. Así, la lógica natural nos invita a tomar en cuenta no solo lo que se pronuncia, sino cómo se pronuncia, y cómo esto afecta la posible comprensión y el modo de entender la realidad que nos gusta llamar real, que compartimos en el discurso.

3.2.5. El modelo lingüístico de Ducrot

En sus trayectorias investigadoras, Anscombre y Ducrot sostienen la tesis de que el lenguaje en su esencia es persuasivo y defienden que la declaración inicial sirve como fundamento para la persuasión (Ducrot, 1973; Ducrot, 1986; Ducrot, 1988; Anscombre y Ducrot, 1994). En otras palabras, cuando alguien emite una afirmación, es posible anticipar lo que seguirá a continuación, ya que la declaración inicial apunta hacia su objetivo persuasivo, es decir, la conclusión que se busca lograr. Es en esta premisa donde radica el poder persuasivo del discurso y, por lo tanto, la persuasión se relaciona con la capacidad de proyectar las intenciones de las declaraciones a partir de las expectativas que surgen de la declaración inicial (Martín y Caro, 2023, p. 233).

Los análisis realizados por Anscombre y Ducrot se aplican de manera decidida a las secuencias de palabras empleadas con el propósito de examinar este asunto ya que subrayan que contar con información no es suficiente para lograr una argumentación efectiva. Lo que realmente impulsa la eficacia argumentativa es la forma en la que se utiliza el lenguaje, así pues, los discursos argumentativos dirigen a la audiencia hacia una conclusión específica que depende no solo del contenido informativo, sino principalmente de la estructura lingüística, y en particular de los conectores lógico-gramaticales.

Al respecto, Ducrot (2008, p. 35) afirma que “toda palabra, se use o no con intención persuasiva, hace necesariamente alusión a posibles argumentaciones”. En esta línea investigadora, Doury y Plantin (2016, p. 40) señalan la importancia de la argumentación como una actividad del lenguaje que se enfrenta a la influencia estructurante de la lengua de la cual puede depender o desprenderse. A su vez, Carel y Gomes (2019, p. 215) señalan la importancia de las cadenas de preposiciones conectadas donde los patrones argumentativos toman forma en

la expresión simbólica de palabras interrelacionadas. Al mismo tiempo y en proximidad con tal enfoque situado, Amossy (2008, p.14) también afirma que esto se evidencia en el momento en que alguien se comunica y se adapta al tipo de comunicación que el receptor solicita. De esta manera, el estudio de la argumentación se lleva a cabo en el contexto específico de la comunicación, donde la persona que habla expresa su perspectiva en el lenguaje natural utilizando "elementos como conectores o deícticos, como la presuposición e implícitamente, marcas de estereotipia, ambigüedad, polisemia, metáfora, repetición y ritmo".

En este sentido conviene recordar, con respecto a los operadores, la apreciación de Fuentes (2003, p. 83) sobre su influencia en la fuerza argumentativa de los discursos, así como su propuesta clasificatoria de los mismos:

- Modales. Expresiones que indican la modalidad de una acción o el grado de certeza, posibilidad, necesidad, etc. Ejemplos: afortunadamente, gracias a Dios, en realidad.

- Enunciativos. Expresiones que refuerzan y respaldan afirmaciones. Ejemplos: en el fondo, francamente, vamos, en definitiva.

- Atenuativos. Realizan una función de suavización cortés y estratégica en el discurso. Sin embargo, también operan en la macroestructura argumentativa al tener un efecto de focalización argumentativa. Ejemplos: de algún modo, de alguna manera, en cierto modo, en cierta forma.

- De focalización informativa. Llevan a cabo una tarea de elección de información y refuerzan o intensifican un elemento específico. Ejemplos: precisamente, justamente, ¿no?, ¿verdad?

Junto a los operadores, es fundamental contar con marcadores del discurso que ayuden a construir el discurso argumentativo y le den forma. Sobre estos, Pons (1998) propone la siguiente clasificación:

- Marcadores con valor de inicio: indican una perspectiva anticipada y apertura hacia la declaración que presentan; regulan el inicio de un discurso y se asocian con conexiones que introducen un tema específico.
- Marcadores con valor de continuación: indican la progresión del acto comunicativo; sugieren que algo fue expresado anteriormente; permiten al hablante dirigir o ajustar su

comunicación al ampliar, organizar, expresar acuerdo (mediante reformulaciones, ejemplos y explicaciones) o desacuerdo. En esta categoría se incluyen conexiones de adición, continuidad, orden (enumeración y distribución), conformidad (equivalencia, inclusión, causalidad) y disconformidad (oposición).

- Marcadores con valor de cierre: expresan una revisión retrospectiva de la información previamente mencionada; pueden indicar recapitulación, reformulación o cierre de lo afirmado anteriormente; comúnmente, ofrecen una perspectiva de epílogo, conclusión o resumen.

Ante estas categorías, Errázuriz (2012, p. 104) propone los siguientes ejemplos, que pueden ser aprovechados en ámbitos de didáctica de la argumentación:

Figura 2

Tipos de marcadores discursivos y sus valores

Inicio			Continuación			Cierre
topicalizadores:	adición:	continuidad:	orden:	conformidad:	disconformidad:	
a propósito de, con respecto a, en cuanto a, en lo concerniente a, en lo que atañe a, en relación con, por lo que se refiere a, por lo que respecta a, respecto de, según, a mi juicio, en mi opinión…	*además, asimismo, encima, incluso, todavía más/menos, igualmente, ante todo, de igual modo, en realidad, también, tampoco, en este sentido…*	*bueno, claro, desde luego, por supuesto, por otro lado, también, ciertamente, por cierto, probablemente, sin duda, definitivamente, en general…*	enumeración: *primero, segundo, tercero, en primer lugar, en segundo lugar...* distribución: *a continuación, primero, luego, después, finalmente, por último, por un lado, por otro, por una parte, por otra…*	equivalencia: *es decir, o sea, vale decir, quiero decir, en otras palabras, mejor dicho, en el fondo…* inclusión: *así, por ejemplo…* causalidad: *de este modo, entonces, en efecto, en consecuencia, así, por consiguiente, por ende, por lo tanto, de hecho…*	oposición: *de todos modos, de cualquier modo, en cambio, en todo caso, no obstante, pero, por el contrario, sin embargo, ahora bien, a pesar de todo, después de todo, antes bien…*	de epílogo, reformulación, recapitulación: *al fin y al cabo, en conclusión, en definitiva, en fin, en resumen, en síntesis, en suma, finalmente, para concluir, por último, para terminar…*

Fuente: María Constanza Errázuriz Cruz

Esta línea de pensamiento lingüística se orienta hacia una posición a favor de la defensa argumentativa basada en conexiones de significado entre las acciones expresadas y sostiene que, para pasar de una declaración a otra se han de usar elementos temáticos que conduzcan de manera progresiva hacia la conclusión. Los temas asociados a una palabra revelan el sentido que dicha palabra adquiere en el contexto del discurso (Anscombre, 1995).

Además, Anscombre y Ducrot han demostrado que no existe un único individuo como poseedor de un supuesto discurso exclusivo, y, por lo tanto, en el ámbito de la semántica lingüística en el que se desenvuelve la argumentación no se aplica la división entre lo verdadero y lo falso de manera categórica (Haidar, 2006, p. 349). Estos autores comprenden que los monólogos internos del pensamiento no son realmente monólogos, sino que sirven como un escenario para el diálogo de múltiples voces que fomentan la deliberación. En coherencia, desde un punto de vista educativo centrado en la infancia, Pérez y Caro (p. 2, 2023) afirman que la didáctica de la argumentación implica aprender a argumentar en diálogos comunicativos, donde cada estudiante, desde su subjetividad, enuncia discursos orales con significado personal, compartiendo y ajustando su perspectiva en conversación con otros. De este modo, en la mente se representa la interacción de diversas perspectivas y el proceso de expresión oral concluye distribuyendo diferentes dosis de verdad, a veces llegando a una conclusión relativa. Por lo tanto, los enfoques polifónicos de Anscombre y Ducrot resaltan la importancia de la coherencia y el significado en los discursos.

3.2.6. El modelo gramatical de Lo Cascio

Vincenzo Lo Cascio ha combinado una aproximación tradicional de la Retórica de Aristóteles con enfoques más contemporáneos, pragmáticos y neorretóricos para desarrollar una gramática de la argumentación más filosófica que didáctica. Lo Cascio (1998, p. 50) sostiene que al argumentar se está aceptando o rechazando una opinión o tesis a través del propio acto de habla. En su trabajo, se ocupa de la de la sintaxis argumentativa, con el fin de que demuestre que el lenguaje es intrínsicamente argumentativo y polifónico. Asimismo, demuestra cómo el lenguaje puede organizar una cadencia lógica de los componentes en una argumentación siguiendo las reglas formales que lo rigen desde una óptica gramatical.

Lo Cascio distingue los elementos básicos de la argumentación: la opinión, el argumento y la regla general, y afirma que una argumentación es aceptable cuando estos tres aspectos son aceptados. Además, subraya que el hablante debe, no solo tener habilidades argumentativas, sino también ser competente en las habilidades interpersonales activas para defender su propia tesis y, en algunos casos, ser capaz de presentar y refutar la tesis contraria señalando sus debilidades.

Asimismo, Lo Cascio (1998, pp. 199-204) introduce el concepto de "indicadores de fuerza", que son elementos lingüísticos utilizados para la interpretación de discursos

argumentativos para ayudar a comprender y a resolver las imprecisiones halladas entre los estudiantes que, desde una perspectiva didáctica, presentan problemas en las prácticas argumentativas (Villanueva, 2021, p. 339). Por su parte, Fricative (2014, pp. 37-38) presenta un esquema que permite comprender mejor esta cuestión:

Tabla 15

Indicadores de fuerza argumentativa según su función (Fricative, 2014)

Presentar el macroargumento	Ahora me explico, el razonamiento es este, ahora se demuestra por qué
Introducir un argumento o un dato	Puesto que, porque, de hecho, en efecto, dado que, ya que, ya que es cierto que, también porque, considerando que, partiendo del hecho que, y la prueba es que, y eso es porque, luego; además el uso del gerundio.
Acompañar la opinión, tesis o conclusión	Por consiguiente, así pues, por tanto, he aquí que, se sigue que, por eso, por lo cual puede sostenerse que, por ello, si… entonces.
Sugerir la regla general	A partir de, dado que, y eso porque…
Introducir la modalidad o el calificador	Quizá, probablemente, es probable que, necesariamente, poder + infinitivo, deber de + infinitivo.
Mencionar la fuente, la autoridad	Como dice, según
Aportar una reserva	A no ser que, salvo que, excepto que, si / si no… porque, aunque, puede ser que.
Proporcionar un refuerzo para la justificación	sin contar con, si se tiene en cuenta el hecho de que, observemos que, no obstante, a pesar de que, si bien, aunque.
Agregar una contra opinión	Sin embargo, no obstante, a pesar de que.

Fuente: Fricative

Lo Cascio da preferencia a la cuestión de la forma de la expresión verbal porque considera que la tesis se respalda y se justifica visualmente por la forma con que se estructuran y se argumentan en el lenguaje. Asimismo, la consideración por una realidad cotidiana de la argumentación donde los indicadores de fuerza y las falacias poseen una relevancia, convierte sus notas gramaticales en especialmente valiosas para trabajar en este campo la educación desde una visión ética y estratégica (Martínez, 2005, p. 8; Fricative, 2014).

3.2.7. El enfoque sociológico

El nacimiento de la democracia desarrolló una revolución en la comunicación donde la vida política junto con la argumentación en todas sus formas pasó a formar parte de la vida cotidiana de los ciudadanos. En la esfera de la polémica, difícilmente se encuentra una tan interesante y controvertida como la discusión que enfrenta a Platón y los sofistas, que gira en torno al empleo del lenguaje. Se trata de una cuestión de atracción persuasiva y de razonamiento lógico, de celebración de los placeres y de búsqueda de la virtud (Roncallo, 2009, p. 48).

Caro y González (2018, p. 52) señalan que "el enfoque sociológico de la argumentación genera perspectiva crítica, puesto que permite deconstruir y comparar los fundamentos ideológicos suscitados en la sociedad por los avatares de la historia y sus culturas".

En la actualidad, la persuasión forma parte de uno de los modos de argumentar y está muy presente a nivel sociológico. En este sentido, un ejemplo claro lo encontramos en el ámbito político cuando los líderes de los partidos utilizan argumentos encontrados para intentar lograr convencer o persuadir a la ciudadanía de que los postulados de su partido son mejores que los de sus contrarios (Rodríguez, 2021, p. 387). Otro caso más, por contraposición, lo observamos en las campañas de difusión sanitaria llevadas a cabo por las entidades de salud con el propósito de ganar la adhesión de la población a determinados tratamientos médicos de los cuales a causa de diversas razones aquellos puedan mostrarse rechazados (Ferré y Martín, 2023). En estas campañas aparece un elemento sociológico fundamental: el argumento de autoridad. Plantin (1998, p. 148) sostiene que los locutores que en ocasiones parecen ser infalibles obtienen su autoridad en situaciones específicas. En contraste, cada individuo, en su papel común como hablante, posee una autoridad derivada de su posición en la sociedad y el carisma que posee de manera personal.

Desde un enfoque sociológico, un argumento parte de ser aceptado o rechazado teniendo en cuenta unos patrones sociales establecidos por una moda que, por lo general, es respaldada por una gran parte de la ciudadanía. Es decir, la aceptación del argumento desde una perspectiva social depende en cierto grado de la confirmación de los miembros de una comunidad (Broncano, 1999, p. 10). La aceptación social de cada uno de los miembros de la sociedad, que implica un compromiso por parte de la población para que se desarrolle desde una línea positiva, va en relación con el empoderamiento que el conjunto de ciudadanos se

otorga entre sí con respecto a los méritos, estatus y privilegios que existen, aparecen y se desarrollan en un contexto social (Gallego et al., 2021, p. 133).

Disponer de la capacidad de argumentar es esencial para todos los participantes en una democracia ya que les proporciona la herramienta fundamental para respaldar sus propias opiniones, evaluar de forma crítica las opiniones de los demás, refutar argumentos deshonestos y resolver numerosos desacuerdos de intereses (Camps y Dolz, 1995, p. 7). El escenario educativo es un contexto idóneo para poder trabajar y desarrollar toda una serie de habilidades con las cuales un individuo puede integrarse y obrar bien en la sociedad (Lynch y Baker, 2005, p. 147).

3.2.8. El enfoque emocional

En el contexto de considerar las emociones como construcciones argumentativas surge la relevancia del enunciado emocional como una expresión crucial. Este tipo de declaración encapsula la orientación emocional de un discurso, representando su conclusión emotiva al vincular una emoción con el "lugar psicológico" del individuo que la experimenta. Al respaldarse con un argumento sólido, el enunciado emocional se convierte en un razonamiento emocional, un instrumento fundamental para comunicar emociones. Es importante señalar que, mientras algunos géneros discursivos demandan el control y la supresión de las emociones, otros requieren su exhibición obligatoria (Plantin, 2014, p. 212). Con frecuencia, en las conversaciones diarias, surgen situaciones de conflicto causadas por expresiones emocionales. Estas formas de comunicación no son compatibles con el marco lógico-filosófico ya que su interpretación es altamente dependiente del contexto y por tanto hay altos índices de ambigüedad, como que se está hablando con sinceridad o que ha habido compromiso del hablante. Estos elementos contextuales se pueden tratar de modo más eficaz aplicando un método en el marco de la argumentación dentro de la lógica informal.

En el marco de estudios inaugurales sobre el enfoque emocional de la argumentación importa destacar la contribución clasificatoria de Gilbert (1994), quien ha propuesto el siguiente discernimiento definicional:

- Lógico. Se asemeja a demostrar algo de manera matemática, y su esencia es deductiva, lo que significa que las premisas garantizan la conclusión.
- Emocional. Se basa en la utilización de sentimientos, actitudes, afinidades y aversiones para persuadir y lograr que se acepte el mensaje presentado en el argumento.

- Visceral. Se centra en la expresión de emociones básicas que están fuertemente ligadas a respuestas físicas instintivas, como la felicidad, la ira y el miedo, con el fin de influir en la aceptación del mensaje argumentado.

- Kisceral. Involucra aspectos intuitivos, místicos y religiosos en la argumentación.

Respecto de la práctica discursiva del discurso emotivo incidente en los procesos argumentativos, Plantin (2014, pp. 90-95) ha elucidado la siguiente variedad de manifestaciones sentimentales que, a menudo, incurren en acciones falaces:

- Amistad. En la persuasión, invocar la amistad respalda peticiones para que otros crean o realicen algo. Aunque no garantiza la aceptación automática de lo que un amigo afirma, la confianza es más probable, ya que los amigos, por definición, no buscan engañar. En solicitudes de acción, el argumento se fortalece, ya que es más probable ayudar a amigos que a desconocidos. La preferencia por recurrir a amigos y familiares en momentos de necesidad es natural. Además, afirmar amistad implica empatía, simplificando la necesidad de extensa argumentación.

- Odio y desprecio. La dualidad entre amistad y odio es esencial en la Retórica de Aristóteles. Mientras que en la teología cristiana se condena la apelación al odio como pecado, abogando por el amor y el apoyo mutuo. El ejemplo de la "apelación al odio" hacia un grupo o individuo ilustra este punto. Aunque los lógicos no tienen jurisdicción sobre los discursos de odio, sucede que ciudadanos, militantes, moralistas, politólogos y jueces desempeñan un papel clave en su productividad y juicio. La decisión de rechazar un discurso como discurso de odio recae en aquellos afectados por él, y su número es considerable.

- Indignación, enojo. El término "*outrage*" en inglés se refiere a una falacia emocional que implica actos violentos y crueles, o la indignación provocada por ellos. La implicación es que se considera falaz el comportamiento cruel más que la indignación en sí misma. En esencia, este término se utiliza como otra denominación para la falacia del ataque personal, conocida como "abusive ad hominem".
- Ataque personal. El especialista en falacias argumentativas identifica como falaces las injurias personales y tácticas difamatorias. Aunque este respaldo es útil, las normas de

buena educación ya prohíben estos comportamientos, y la justicia y la libertad de expresión ofrecen medios para abordarlos. A pesar de la condena general de la injuria y la calumnia, el lógico puede sentir la necesidad de contribuir a ello. Sin embargo, hacerlo desde la perspectiva de la lógica en la argumentación común podría llevar a un callejón sin salida en los estudios sobre argumentación, posiblemente de manera patológica.

- Apatía, inercia. La apatía y la inercia se refieren de manera más bien negativa al nivel emocional base, es decir, al estado de tranquilidad desde el cual surge la emoción y al cual vuelve.

- Envidia. Los discursos que buscan suscitar en A sentimientos de envidia hacia B son etiquetados como falaces. La envidia se percibe no solo como una falacia, sino también como un pecado, tanto desde una perspectiva religiosa como argumentativa.

- Orgullo, arrogancia. La soberbia se clasifica como un pecado, y se considera incluso como un pecado capital, es decir, la raíz de otros pecados. La arrogancia podría ser vista como una manera despectiva de referirse a la dignidad, y esta asociación se relaciona con la cuestión de la emulación.

- Modestia. La virtud de la modestia se opone a la falacia-pecado del orgullo. Aunque la modestia puede ser considerada una virtud amable, también puede entenderse como una falacia. La falacia de modestia se manifiesta cuando alguien, por respeto, cede ante el discurso de una figura de autoridad fuerte; es esencialmente una falacia de sometimiento a una figura de autoridad dominante. La modestia, o la vergüenza, implica una combinación de miedo y falsa humildad, reflejando un respeto social tradicional transmitido por generaciones. Esto puede llevar a que alguien evite expresar públicamente sus creencias y dar testimonio de la verdad.

- Miedo y deseo. La apelación al miedo abarca una categoría general de discursos que giran en torno a "las amenazas" y que buscan generar miedo. Estos discursos pueden clasificarse en dos tipos, dependiendo de si el hablante se presenta como la entidad amenazante o como la entidad amenazada.
- Compasión. Al igual que la modestia, la compasión, aunque sea una virtud, también puede ser falaz.

- La risa y los sentimientos populares. El argumento amplía de manera análoga la desaprobación del histrionismo al orador que busca entretener al público.

- Entusiasmo. En términos de su base emocional, se pueden clasificar varios términos que parecen estar vinculados a la obtención de aprobación mediante elogios y el entusiasmo del grupo. Sin embargo, también se pueden analizar como falacias de conformismo.

- Argumento populista. Esta falacia posee un componente emocional que se conecta de manera negativa con el odio y el fanatismo, mientras que lo hace de manera positiva con el entusiasmo.

- Argumento de la novedad. Esta falacia se asemeja a un argumento de la gran cantidad y está relacionada con el *ad populum*. Desaprueba el comportamiento de aquellos que se unen a una tendencia en curso, aunque con la distinción de que quienes adoptan la tendencia no siempre lo hacen con entusiasmo.

- Argumento de la gran cantidad. Está relacionado tanto con el argumento *ad populum* como con el de autoridad.

Por su parte, Charaudeau (2009, p. 282) señala que "si el contexto es de persuasión, será por medio de la fuerza de los argumentos (racionales o emocionales) como se juzgará la eficacia del acto persuasivo". A su vez, Villarreal (s.f., pp. 7-10) afirma que, cuando hablamos de persuasión, nos referimos a la acción de convencer o motivar a alguien para que crea o haga algo mediante el uso de razones y argumentos y las actitudes desempeñan un papel crucial en este proceso. Este último autor propone la siguiente clasificación:

- Persuasión sistemática. Opera al proporcionar una gran cantidad de información con el fin de influir en la formación o cambio de creencias, actitudes y decisiones. En este enfoque, el receptor ideal es alguien dispuesto a recopilar, analizar y comparar información relacionada con las características y ventajas de los productos, con el objetivo de tomar decisiones de compra de manera lógica y basada en sus necesidades y valores.
- Persuasión heurística. Este enfoque se desarrolló a raíz del reconocimiento cada vez más evidente de las limitaciones de las personas para procesar la información pública

y su tendencia a simplificar la forma en que piensan, evalúan y toman decisiones. Estas estrategias simplificadoras se basan en tres tipos de limitaciones: la falta de motivación para analizar la información de manera detenida, la falta de oportunidad para hacerlo y la capacidad limitada para realizar un análisis exhaustivo. Cuando una persona afronta una o más de estas limitaciones, tiende a recurrir a atajos cognitivos o "claves" simples para evaluar y tomar decisiones. En este contexto, la publicidad busca reemplazar la información detallada, los argumentos y las pruebas con estas claves, en contraste con lo que propone la teoría sistemática.

- Persuasión en clave afectiva. Este enfoque comparte algunas similitudes con la persuasión heurística, aunque de manera mucho más simplificada. En ambos casos, la base de la persuasión se centra en gran medida en aspectos emocionales y afectivos.

La competencia emocional es un elemento del ser humano que poco a poco va ganando fuerza y prestigio en la sociedad actual. Su desconocimiento e importancia abren muchas líneas de investigación interesantes que permiten comprender los actos de las personas. En este sentido, Machado (2022, p. 35) señala que “las emociones guían todas las acciones humanas y están involucradas en todo lo que se hace”. Este hecho imposibilita la opción de no relacionarlas con el ámbito de la argumentación.

3.2.9. El enfoque crítico

El pensamiento crítico, dentro de un contexto argumentativo consiste en cuestionar la información, las conclusiones y la postura presentada por parte de cada participante en el debate. Cuando se relaciona el pensamiento crítico con el reconocimiento argumental mediante estructuras argumentativas se favorece el aprendizaje guiado por el propio estudiante, sobre todo en acciones como la evaluación, la toma de decisiones o la resolución de problemas que son frecuentes en la vida cotidiana (Saiz y Fernández, 2012, p. 327; Córdova et al., 2016, p. 40; Olmos, 2022, p. 46).

La eficacia del pensamiento crítico radica en su precisión, relevancia y claridad en la presentación, así como en su profundidad en términos de lógica. Su calidad se mide a través de los estándares intelectuales universales que lo impulsan hacia la excelencia, y esto se logra mediante preguntas que estimulan el razonamiento en un diálogo interno y mediante acciones autónomas para guiar, disciplinar, regular y corregir el proceso de pensamiento (Paul y Elder, 2003, pp. 10-12).

Los criterios que definen el nivel de habilidad en el pensamiento crítico proporcionan una estructura de referencia para aprovecharlo en la educación. Según esto, Paul y Elder (2005, p. 5) han desarrollado un conjunto de directrices que permiten evaluar el pensamiento crítico utilizando escalas de evaluación que se alinean con las expectativas conversacionales relacionadas con el conocimiento. Son las siguientes:

- Plantear preguntas y problemas esenciales (formulándolos de manera clara y precisa).
- Recopilar y evaluar información relevante (usando ideas abstractas para interpretarlas de manera efectiva y justa).
- Llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas (comparándolas contra criterios y estándares relevantes).
- Pensar de manera abierta dentro de sistemas de pensamiento alternativo (reconociendo y evaluando, conforme sea necesario, sus suposiciones, implicaciones y consecuencias prácticas).
- Comunicarse de manera efectiva con los demás al buscar soluciones para problemas complejos.

En la sociedad del conocimiento, la educación y la disponibilidad de información a través de redes se convierten en recursos fundamentales para preparar ciudadanos capaces en un entorno globalizado (Forero, 2009, p. 42). Caro y González (2018, p. 51) afirman que "en la sociedad del conocimiento, pensar no es procesar información, sino conectar aspectos diversos de la experiencia". A su vez, Dewey (1998, p. 2), señala:

> El pensamiento reflexivo tiene un propósito que trasciende la mera diversión que procura la cadena de agradables invenciones e imágenes mentales. La cadena debe conducir a algún sitio; ha de tender a una conclusión que se pueda enunciar al margen del discurrir de imágenes.

Cangalaya (2020, p. 144) afirma que, cuando las personas se involucran en un pensamiento crítico al abordar un tema, pueden adquirir conocimientos, comprensión, autoconciencia y habilidades que contribuyen a su desarrollo, y por lo tanto el pensamiento crítico se convierte en una herramienta esencial para asimilar y evaluar la calidad de la comprensión de un tema. A su vez, también apunta a que gracias al pensamiento creativo se

desarrolla la creatividad, pues el hecho de pensar críticamente obliga a esforzarse en reconstruir una imagen mental y organizarla para darle un sentido.

Así pues, el enfoque crítico de la argumentación se aproxima a los estándares marcados por la vanguardia educativa basada en competencias, pues la sociedad de la información requiere de una ciudadanía crítica que tenga habilidades varias en tareas de práctica real. El pensamiento crítico se relaciona con la toma de decisiones y la creatividad por parte de un usuario teniendo en cuenta sus experiencias previas acorde a sus necesidades (Caro, 2022, p. 111; Martín, 2022, p. 206).

3.3. Tipos de argumentación y su relación con modelos teóricos clásicos y contemporáneos

A modo de síntesis, en este apartado se presenta una clasificación de los principales tipos de argumentación que se relacionan y se concretan con los modelos teóricos previamente expuestos:

- Argumentos de autoridad. Basan su afirmación en el recurso a una persona que haya sido considerada experta o en una fuente reconocida. La validez de dicha afirmación dependerá de la relevancia y credibilidad de la fuente. Ducrot (1973) hace hincapié en el uso de conectores que refuerzan la autoridad.

- Argumentos de hecho. Los mismos se fundamentan en datos verificables o pruebas objetivas que suministran una base para la conclusión. El modelo de Toulmin (1958) parte de hechos y evidencia de los que puede aportar una argumentación sólida. El pensamiento crítico evalúa la veracidad y la relevancia de los hechos que quedan al descubierto.

- Argumentos de moralidad. Argumentos que se basan en principios éticos o valores para, a partir de ahí, justificar una afirmación. Perelman (1989) pone de relieve el hecho de que los valores y las creencias juegan un rol fundamental en la argumentación.

- Argumentos de tradición. Se hace alusión a las costumbres o tradiciones por medio de las cuales se argumenta que algo debe de continuar haciéndose porque ha venirse haciendo de ello una práctica muy habitual. La propuesta sociológica considera que las

tradiciones y las normas culturales tienen gran relevancia para la persuasión de los argumentos y la aceptación dentro de una comunidad.

- -Argumentos probabilísticos. Utilizan probabilidades y datos estadísticos para recomendar una conclusión que, si bien no es cierta, presume que sí es altamente probable. En el modelo de Toulmin (1958), la probabilidad es un elemento de interés en la presentación de datos, y Lo Cascio (1998) supedita este tipo de argumentación a la adición de indicadores modales como "probablemente", que son los que la hacen más potente.

- Argumentos de la experiencia personal. Aquellos basados en testimonios o vivencias personales con los que sostener una afirmación. Son subjetivos, pero pueden tener su validez en ciertas situaciones. Grize (1982) habla de las representaciones discursivas que están envueltas en la experiencia personal y sociocultural y el enfoque sociológico considera también el papel que desempeñan las experiencias personales en un contexto social.

- Argumentos estéticos. Justifican una afirmación mediante la percepción estética, en el que se recurre a los sentidos de la belleza, la armonía o el desagrado. La lógica natural de Grize, (1982), despliega una vertiente visual y estética asociada a la representación discursiva que puede estar relacionada con aspectos que influyen en la percepción estética de un público.

- Argumentos lógicos. Aquellos que tienen el trasfondo de una estructura coherente y racional que sigue principios de deducción o inducción para conseguir una conclusión válida. Toulmin (1958), Van Eemeren (1984) y Lo Cascio (1998) arrojan un interés en una argumentación analizada y cuyas ideas son coherentes, ya sea bajo la pragmadialéctica, la sintaxis argumentativa o bien la vertiente crítica de la lógica.

- Argumentos afectivos. Con los que se busca muy especialmente influir en las emociones del público para persuadir más que en su lógica o en hechos en los que sustentarse. Perelman (1989) y Ducrot (1973) también hablan de la forma en la que se construye la persuasión en los elementos afectivos.

3.4. Provecho competencial de los estudios de argumentación

La definición aristotélica de argumentación, al contar con la perspectiva del emisor (*ethos*), la perspectiva del receptor (*pathos*) y la perspectiva de la propia organización formal y semántica del mensaje verbal (*logos*), prepara las bases del estudio de la argumentación como estudio argumentativo y, además, le otorga un sentido crítico al reunir el sentido ético o intencional del mensaje con su efecto persuasivo en el receptor del mensaje comunicado. Ello implica que el bien argumentativo tiene proporciones sociológicas, rasgo que es propio de la concepción sociolingüística de la competencia comunicativa que ha heredado el estudio de lenguas de las investigaciones pioneras de Hymes (1972).

El Centro Virtual Cervantes (s.f.) hace una referencia a Hymes explicando que propuso un enfoque analítico para desentrañar los diversos componentes presentes en los eventos comunicativos a través del modelo *SPEAKING*, que se configura como un acróstico formado por las iniciales de sus componentes en inglés: *Situation* (Situación), *Participants* (Participantes), *Ends* (Finalidades), *Act sequences* (Secuencias de Actos), *Key* (Clave), *Instrumentalities* (Instrumentos), *Norms* (Normas) y *Genre* (Género). En la evaluación de la situación, se examinan las coordenadas espacio-temporales y la dinámica psicosocial que rodea a los participantes, de los que se consideran sus características socioculturales y la naturaleza de sus interacciones mutuas. La finalidad abarca objetivos a alcanzar y productos a obtener y, durante el desarrollo del evento, se sigue una secuencia de actos que obedece a una estructura específica en términos de interacción y sucesión de temas, todo enmarcado por una clave o registro que incide en el grado de formalidad. Los participantes disponen de diversos instrumentos, pertenecientes a canales oral o escrito, e incluyendo elementos no verbales. El uso de estos instrumentos está sujeto a normas, tanto en la interacción como en la interpretación del sentido de los actos realizados y la combinación de estos elementos estructura los distintos géneros que caracterizan los eventos comunicativos dentro de un grupo.

Para Adam (1995), la argumentación es el desarrollo intelectual de cualquier competencia comunicativa donde se originan los discursos. Por tanto, la dimensión pragmalingüística del acto de argumentar es indispensable en la enseñanza de lenguas que procura desarrollar niveles de acceso medio y de maestría, incluso involuntariamente aquellos de iniciación. Su contribución en el ámbito de la argumentación ha sido recordada por el Instituto Cervantes dentro de su campo de la argumentación. Este autor incide en que la argumentación tiene una dimensión multimodal que se puede dar en diversos tipos de textos,

tanto textuales como aquellos que se dan, por ejemplo, en la publicidad, donde la multimodalidad está muy presente.

La argumentación es dialógica, no solo monológica, lo que conlleva a que el componente emocional sea muy importante. La teoría emocional refuerza intelectualmente la interacción, juega con los intereses humanos y somete a juicio situaciones contrapuestas para establecer negociaciones (Plantin, 1998; 2014; 2016). La pragmadialéctica ayuda a crear debates para lograr situaciones que beneficien a las partes (Van Eemeren y Grootendorst, 1984).

El enfoque de Toulmin (1958), que se presenta como monológico pero muy bien estructurado, ayuda a organizar muy bien el desarrollo lógico o coherente de la competencia comunicativa. La coherencia es fundamental para que un mensaje sea efectivo y cumpla su propósito comunicativo, ya que contribuye a una comprensión clara y cohesiva por parte del receptor.

Perelman y Olbretchs-Tyteca (1989) elaboran un tratado muy útil para la fuerza argumentativa y para la persuasión que dota de eficacia al proceso en el acto de comunicar. Sobre todo, realzan a los tópicos que ayudan a persuadir y refuerzan la retórica aristotélica jugando con los tópicos sociales.

El modelo de Ducrot (1973; 1986; 1988; 2008) analiza los tópicos y refuerza la lengua contando con la multimodalidad de voces, aunque sin tener en cuenta la imagen. Este autor da mucha importancia a la fuerza expresiva de los operadores.

Lo Cascio (1998) también trabaja desde la dimensión gramatical y se centra en cómo construir gramaticalmente la competencia argumentativa. Este autor ayuda a que el estudiante encuentre una relevancia o una valoración de los conectores y los marcadores textuales para aclarar, construir y expresar argumentos.

Por último, es necesario considerar la relación que sostiene el enfoque sociológico con la competencia lingüística. Paul y Elder (2003; 2005) afirman que las personas están en comunidad y que no hay desarrollo verdadero de la competencia si la persona no se implica, lo que conduce a un uso coherente del pensamiento crítico por su parte. La mayoría de las situaciones sociales necesitan un pensamiento crítico para poder ser resueltas. El pensamiento crítico, que se trata de una competencia compleja y rica para ser adquirida, es la capacidad

cognitiva superior en el acto de argumentar con palabras y a través de él se puede lograr un empoderamiento de la voz para plantear posibles soluciones a problemas.

4. LA ARGUMENTACIÓN MULTIMODAL Y SU PROYECCIÓN EDUCATIVA

La comunicación y la enseñanza de idiomas están en constante evolución y en vínculo directo con los avances técnicos y la creciente importancia que tiene la imagen en la sociedad actual. En este sentido, este capítulo introduce la argumentación multimodal y explora su necesidad y relevancia en el ámbito educativo. Aquí se abordarán varias posiciones a favor de la importancia de la semiótica de la imagen y un tratamiento especial en la argumentación publicitaria. Además, se hablará de la aplicación de la argumentación multimodal en la enseñanza y del desarrollo de competencias comunicativas en medios pedagógicos. Además, se enunciarán los conceptos básicos que rigen este capítulo a partir de la necesidad comunicativa de multimodalidad hasta las propuestas didácticas para un buen proceso de argumentación variada y sólida.

4.1. La necesidad comunicativa de la multimodalidad en la argumentación

El planteamiento de la noción de multimodalidad en el espacio comunicativo atañe a la consideración de la interacción contextualizada de lenguajes. Por ejemplo, Kress y Van Leeuwen (2001, *apud*. Gladic y Cautín, 2016, p. 360) definen multimodalidad como "el uso de variados sistemas semióticos para la construcción de significado y el diseño de productos o eventos semióticos en contextos específicos". Por otra parte, López et al. (2013, p. 49) la reflejan como una capacidad que implica la creación de significado a través de la utilización de diversos modos de comunicación y elementos semióticos que se ajustan a distintos perfiles de usuarios.

A través de la visión que analiza la multimodalidad desde los enfoques semióticos y educativos se aprecia la riqueza y esta diversidad que conlleva a la comunicación, la cual cuenta con mayor versatilidad, amplitud y flexibilidad en la transferencia de los significados (González, 2020, p. 22). El reconocimiento de esta capacidad no solo enriquece el diseño de productos y eventos semióticos, sino que también abre nuevas posibilidades para comprender y mejorar la interacción comunicativa en diversos contextos.

Así pues, el concepto de texto en una sociedad tecnológica y globalizada como es la de la información y el conocimiento, se orienta hacia una comprensión integral y transdisciplinaria de las manifestaciones comunicativas del ser humano. Esta perspectiva se fortalece mediante conversaciones inclusivas y colaboraciones innovadoras, surgidas de conexiones y transformaciones dinámicas en las cuales la multimodalidad juega un papel esencial (Fernández, 2015, p. 71). Este hecho promueve una proyección educativa que rechaza la

imposición imitativa de modelos y busca la originalidad en la expresión discursiva de argumentos. En este contexto, y para promover la riqueza comunicativa, la sociedad contemporánea demanda un análisis argumentativo enriquecido por la diversidad de voces y la flexibilidad para adaptarse a las cambiantes formas de comunicación (Caro y de Amo, 2023, p. 27). Además, como subraya Scollon (2001; *apud*. Santamaría, 2015, p. 107), la investigación del discurso se sumerge en la contextualización de los problemas sociales, que se manifiestan en diversos medios como textos, narrativas, programas de televisión, periódicos e Internet. En términos generales, este enfoque interpretativo y explicativo se centra en las cuestiones sociales, haciendo hincapié de forma crítica en la acción social, lo cual acerca el texto al ciudadano.

Gladic y Cautín (2016, p. 360) señalan que la línea de investigación sobre la multimodalidad comienza a consolidarse a finales del siglo XX debido a la cada vez más notable presencia de las tecnologías y de los medios, y a la sociedad digitalizada. Dicha tendencia influye en el desarrollo de la alfabetización informacional y en la relación interpersonal de la ciudadanía. La comunicación basada únicamente en la oralidad y la escritura parece actualmente limitada para transmitir información y conocimientos que requieren la participación de imágenes y tecnologías diferidas, tal y como sucede en la sociedad actual del *Homo videns* (Sartori, 1998), por lo que se vuelve imperativo un cambio estratégico hacia la inclusión decidida del ámbito visual en el ejercicio de la competencia comunicativa.

En la sociedad del *Homo videns*, la imagen se presenta como un elemento que domina la sociedad desde el punto en el que, a través de ella y sin necesidad de un texto en concreto, se puede llegar a transmitir un mensaje o una idea importante, pudiéndose encontrar en prácticamente casi cualquier espacio social. Por esto, es importante que el receptor disponga de las habilidades necesarias para interpretar correctamente su contenido, descodificando su idea principal, su mensaje o su sentido, como, a su vez, también es fundamental disponer de los mecanismos adecuados con los que poder argumentar de forma precisa, correcta y lógica aquello que la imagen pretende trasladar, pues poseer buenas capacidades argumentativas entra dentro de las destrezas necesarias para un adecuado desarrollo personal, partiendo como base de la necesidad de su uso real en la vida cotidiana ante la defensa argumentativa de un tema en concreto. Además, se añade la dificultad de llevar a cabo el proceso en una lengua extranjera.

Históricamente, la imagen siempre ha tenido un gran peso social, pues ha influido en el pensamiento y las acciones de la población, con presencia comunicativa en diferentes campos, como el comercio, la publicidad, el arte y la cultura, por ejemplo, apareciendo en la literatura con la función de apoyo gráfico de un relato (Laulan, 1976). Entre la imagen y su significado se encuentra la retórica comunicativa de la écfrasis, un elemento usado por autores como Krieger (1992), Guerrero (2008), Alberdi (2016) y Agudelo (2019), que permite describir lo que está ocurriendo en una obra de arte, muy relacionada con la Teoría de la Gestalt de Fritz Perls, añadiendo sensaciones y logrando trabajar con el trasfondo del objeto.

Actualmente, dentro de la sociedad de la información, de la comunicación y del conocimiento, en un mundo globalizado donde todo avanza cada vez más rápido, cada elemento gráfico que pretenda lanzar un mensaje con el objetivo de informar, influir o convencer y requiera de interpretación, forma parte de un ámbito importante de estudio (Adam y Bonhomme, 2000). El pensamiento crítico actúa como un elemento fundamental, ya que será el que posibilitará al individuo analizar, razonar y argumentar la idea que pudiera expresar una imagen, dándole una forma y un significado preciso. El mundo educativo es un entorno adecuado para llevar a cabo este tipo de prácticas (Caro, 2018).

Según diversos autores, como Barragán et al. (2016), Cervantes y Guaraca (2017), Zúñiga (2018) y Marraud (2016), la lectura, la decodificación y la argumentación de imágenes son habilidades que permiten desarrollar el pensamiento crítico, un aspecto fundamental para la construcción de una sociedad justa, respetuosa, participativa, empática y sensible, que busca un acercamiento a un mayor estado de bienestar.

La argumentación propia de una dimensión multimodal requiere de una visión más amplia y flexible que evidencie rupturas con dogmatismos y exclusivismos y que abra al denso tejido de la comunicación en la época contemporánea del saber.

4.2. Importancia de la semiótica de la imagen en la enseñanza de lenguas

Corresponden a uno de los semiólogos más importantes de Occidente los estudios pioneros sobre la fundamentación científica del lenguaje de la imagen: Roland Barthes. En su monografía *Mitologías,* Barthes (2000, pp. 203-206) indica que la mitología cumple la función de incorporar al individuo en un orden simbólico específico mediante la imposición de significados. A un nivel superficial, estos significados se integran en la ideología predominante; no obstante, en un nivel más profundo, el signo adopta una naturaleza polisémica, quedando

abierto a interpretaciones desde diversas posiciones sociales. Este autor, explica el mito a partir del concepto de signo, donde desde la perspectiva formal de la semiología, se define como un sistema formal que consta de un significante y un significado. El mito se presenta como un sistema semiológico en el cual el signo actúa como significante, unificando objeto e imagen.

El uso de la imagen es un elemento muy frecuente en el mundo de las lenguas extranjeras, incluso llegando a ser en Lengua española la parte principal de varias tareas de los exámenes oficiales DELE del Instituto Cervantes. Como hipótesis justificativas, cabe mencionar la de Barrayo y Gómez (2009), quienes realzan la importancia del uso de la imagen como una herramienta mediadora entre la lengua y el estudiante. También, por su parte, Al-Momani y Jáimez (2002) relacionan la importancia del uso de la imagen para transmitir una cultura extranjera.

Igualmente, importa considerar, en el ámbito de los estudios educativos sobre la competencia comunicativa en su despliegue multimodal, las líneas que proponen García (2005), Mota (2010), Giménez y Subtil (2015), Caro y González (2018) y Reygadas (2022) con respecto a los procesos didácticos y a las estrategias para el desarrollo competente de la argumentación, que ofrecen respuestas en este ámbito a las necesidades de los estudiantes.

La clave para estudiar la compaginación de la imagen en la discursividad lingüística se halla en la disponibilidad de una ciencia semiótica, la cual, dedicada al análisis de los signos y su interpretación en el contexto de la sociedad, experimentó un notable avance durante la segunda mitad del siglo XX. Este progreso influyó significativamente en campos como la lingüística textual y otras disciplinas impulsando especialmente enfoques pragmáticos (Caro, 2023, p. 67).

Eco (1977, p. 31, *apud*. García y Cabezuelo, 2016, p. 79) señala que la semiótica se enfoca en todo aquello que pueda ser interpretado como un signo que, en este contexto, puede ser cualquier entidad diferente que no necesariamente ha de existir o perdurar en la realidad en el momento en que el signo la representa. La semiótica, en principio, se dedica al estudio de todo lo que puede emplearse para transmitir información de manera no necesariamente veraz. Siguiendo esta definición, podemos establecer numerosas conexiones entre los conceptos de signo, cultura y semiosis, e incluso se puede concluir que, en muchos casos estos conceptos se entremezclan de tal manera que resulta difícil distinguirlos entre sí.

Según Farías (2004, *apud*. Pérez, 2013, p. 32), esta aproximación implica analizar las diferentes formas de expresión (imágenes, disposición, colores, tamaños, sonidos) que contribuyen a la representación textual. En este contexto, se vuelve esencial utilizar un modelo semiótico que pueda abordar las posibles estructuras, combinaciones y el potencial de significado de estos elementos codificados. A su vez, Parodi (2010, pp. 41-42) explica que se pueden construir significados en los textos a partir de cuatro sistemas semióticos:

- El sistema verbal, que se compone de términos, enunciados y estructuras lingüísticas que forman la manifestación de significados derivados puramente del lenguaje. La forma de expresión se encuentra en la lexicogramática e implica que cada lengua tiene su propio conjunto único de palabras y reglas sintácticas que definen su estructura.

- El sistema gráfico, que se conforma mediante la creación de trazos que configuran una representación visual de información diversa, permitiendo la presentación de datos en diversos formatos. Esta representación facilita la comunicación de ideas, hechos y valores, así como aspectos sociales, culturales, económicos, estéticos y tecnológicos. Fotografías, gráficos, diagramas, tablas y bocetos son elementos característicos del lenguaje gráfico, a menudo combinando más de un modo en su presentación.

- El sistema matemático, que se compone de conjuntos de representaciones gráficas, signos o símbolos diversos, también conocidos como alfabetos, que permiten codificar simbólicamente el significado de manera concisa. Los elementos que forman parte de este sistema interactúan mediante uno o varios tipos de estructuras sintácticas. En términos más específicos, este sistema incluye números (romanos o árabes), letras (griegas o latinas), operadores y signos de puntuación.

- El sistema tipográfico, que abarca las características visuales de las letras, como su forma y color, que incluyen atributos como negrita, cursiva, mayúsculas, minúsculas, color y dimensionalidad, entre otros. La modalidad tipográfica no es simplemente una cuestión estética o decorativa, ya que va más allá de ser un adorno visual. A través de sus variados recursos, este sistema aporta un potencial de significado que, en conjunto con otros sistemas, contribuye a transmitir el significado global del texto.

Todos estos sistemas pueden aparecer interrelacionados entre sí desde diferentes plataformas y con diversos grados de multimodalidad (Alcántara, 2014, p. 226). Atendiendo a este entramado holístico, Pérez (2013, p. 33) afirma que la construcción de significados, en todas las culturas, se estructura a partir de principios contextuales que forman una secuencia semiótica y que culmina en la generación de signos que dan lugar a nuevas interacciones comunicativas.

Por otra parte, Karam (2011, pp. 1-2) ofrece una perspectiva de la semiótica más centrada en la imagen, y señala que se refiere al análisis de los signos icónicos y los procesos de sentido y significación que surgen a partir de las imágenes. Este campo va más allá de la mera apreciación visual, abarcando aspectos como el color, la forma, los iconos y la composición para incluir también elementos históricos y socio-antropológicos que son fundamentales en este ámbito de la semiótica. A su vez, Haidar (2013, p. 200) propone las siguientes modalidades de semiosis para abordar el ámbito visual:

- Semiotización de la imagen estática. Incluye formas visuales fijas como la fotografía, el dibujo, el diseño, la pintura, los tatuajes, los carteles, los grafitis, los códices, entre otros.

- Semiotización de la imagen dinámica. Comprende expresiones visuales en movimiento, como el cine, la televisión, la danza, la mímica, los videos, el lenguaje de los sordomudos, el lenguaje de los ciegos, el cuerpo como texto visual y las imágenes digitales cibernéticas. Estos elementos están experimentando cambios significativos en la producción visual contemporánea.

- Semiotización de la función-signo. Se utiliza para elucidar la semiosis de elementos aparentemente utilitarios, abordando aspectos como el espacio, la arquitectura y los objetos utilitarios cotidianos que adquieren significado, incluso cuando pasan desapercibidos. A pesar de su importancia, esta semiotización visual a menudo se pasa por alto en los estudios sobre lo visual, posiblemente debido a la persistente homología entre la imagen y lo visual.

La imagen es un componente crucial para entender la cultura, la vida social y política. Su análisis nos lleva a reflexionar sobre cómo se construye el sentido a través de los procesos de comunicación visual. Asimismo, actúa como una herramienta estratégica que influye tanto

en la política como en la sociedad y nos permite comprender diferentes grupos sociales. La semiótica de la imagen se presenta en este contexto como una herramienta valiosa para expandir el conocimiento sobre cómo se manifiestan ciertos procesos en la vida social y ayuda a comprender los efectos de sentido que tienen estas construcciones sociales, las relaciones entre aspecto estéticos y culturales y también entre los aspectos perceptivos (Soto, 2015, p. 109).

El análisis de la imagen como componente crucial para la comprensión de la cultura, de la vida social y política destaca su papel fundamental en la construcción del sentido a través de los procesos de comunicación visual. En este contexto, la imagen no solo se percibe como un elemento estético, sino como una herramienta estratégica que ejerce influencia tanto en la esfera política como en la sociedad en su conjunto. Al profundizar en el análisis semiótico de la imagen, esta se revela como una valiosa herramienta que amplía el conocimiento sobre cómo se manifiestan procesos específicos en la vida social (de Alba, 2010, p. 43).

El análisis semiótico de la imagen nos sumerge en la exploración de los significados simbólicos y la conexión entre los aspectos estéticos y culturales. Este enfoque ofrece una visión enriquecedora que nos ayuda a comprender cómo las construcciones visuales impactan en la manera en que la sociedad percibe el mundo que la rodea. Por tanto, al tener en cuenta los aspectos perceptivos, profundizamos en nuestra comprensión sobre cómo las imágenes moldean la interpretación de la realidad y contribuyen a la formación de opiniones en diversos grupos sociales (Walzer, 2021, pp. 40-41).

En última instancia, el análisis semiótico de la imagen no solo arroja luz sobre la forma en que se construye el significado visual, sino que también contribuye a desentrañar las complejidades de las relaciones entre la estética, la cultura y la política. Esta perspectiva ofrece una visión más completa y matizada de cómo las imágenes moldean la comprensión colectiva, permitiendo una apreciación más profunda y crítica de la influencia y el poder de la comunicación visual en la sociedad contemporánea (González, 1999, p. 11).

4.3. El enfoque multimodal en la argumentación

El enfoque multimodal es insustituible en los contextos comunicativos de la Sociedad del Conocimiento, especialmente teniendo en cuenta las transformaciones que han experimentado las generaciones contemporáneas en la comunicación textual y los desafíos digitales del siglo XXI, que ya no solo se limitan a la lectura y a la escritura de textos en papel,

sino que además abarcan los textos digitales e hipertextos con muchas oportunidades innovadoras para los significados (Manghi, 2011, p.4).

A continuación, se incluyen algunos ejemplos basados en la investigación de Urueña et al. (2011) donde se representan algunos medios digitales e hipertextos que han transformado la comunicación textual con la progresiva aparición de nuevas formas de presentación de información, con la participación activa del usuario y con una interacción más rica y más dinámica:

- Redes sociales: aplicaciones como Facebook, Instagram o Twitter.
- Plataformas de tipo Blog: aplicaciones como WordPress o Blogger.
- Mensajería instantánea: aplicaciones como WhatsApp, Telegram o Messenger.
- Plataformas de contenido colaborativo: herramientas como Google Docs.

La riqueza comunicativa multimodal y la práctica argumentativa no se reducen a unos cuantos géneros como el ensayo o la defensa judicial, más bien abarca toda una serie de tipos y categorías de discursos al conectarse con todo el funcionamiento integral (Amossy, 2008, p. 2). La manifestación de la actividad argumentativa en el contexto comunicativo de una narración se da mediante el uso de temas implícitos como herramientas para formular conclusiones durante la expresión. Asimismo, resulta relevante recalcar que estos temas rara vez son abordados de manera directa en el texto narrativo y su análisis requiere una lectura detallada por parte del intérprete para lograr descifrar las posibles ideas políticas o sociales sugeridas mediante imágenes figuradas e indicios verbales entregados por el narrador. El objetivo del analista al elaborar el resumen de estas narrativas es construir argumentos lógicos en lugar de solo repetir los significados presentes (Caro y de Amo, 2023, p. 28). Así pues, por obra de la argumentación humana, la semiosis se vehicula hacia un enfoque epistémico interdependiente del enfoque multimodal.

Esta interconexión de enfoques no solo genera y amplía el conocimiento, sino que también facilita la adaptación a diversas perspectivas, enriqueciendo la diversidad de opiniones y garantizando la relevancia en un mundo en constante cambio cultural, social y político.

4.3.1. Un enfoque multimodal modelo: el publicitario

La capacidad de argumentar es una característica fundamental de la comunicación humana y puede manifestarse en cualquier forma de expresión verbal o escrita (Ducrot, 1986,

p. 149). Entre las diversas modalidades argumentativas actuales se escogen aquí aquellas centradas en el contexto de la publicidad para que el análisis de su conformación y desenvoltura sirva para modelizar un procedimiento común.

Caro y González (2018, p. 55), con respecto a la argumentación publicitaria, afirman que difunde mensajes con el claro fin de influir en un público masivo y determinado por un análisis de mercado con el objetivo de aumentarlo. En el discurso publicitario se observa alguna mezcla aparente entre las partes deliberativas y las de alabanza. Si bien el discurso deliberativo tiene como fin el alcance de la felicidad, con respecto a lo útil y perjudicial; en la publicidad solo se promueve lo beneficioso para el placer. Esto facilita el enfoque de alabanza, que normalmente se emplea para elogiar o censurar algo hermoso o feo, realzándolo con exageraciones retóricas y otras figuras literarias, pero en la publicidad se limita a lo atractivo que se recomienda.

En el discurso publicitario, uno de los elementos más importantes es el público, pues es fundamental que entre este y el mensaje se cree una conexión emocional (Castelló et al., 2013, p. 658). De esta forma, se puede establecer una relación de dependencia o de necesidad por parte de un usuario hacia el elemento que se está publicitando. Para ello, el productor de argumentos publicitarios necesita conocer a su público con el objetivo de lanzar un mensaje adaptado a lo que se desea escuchar.

El discurso argumentativo publicitario tiene un claro componente persuasivo, y por lo tanto necesita de estrategias para lograr su propósito. Romero (2008, p. 175) señala la necesidad de utilizar elementos lingüísticos para convertir en protagonista al receptor y con ello sienta un deseo en adquirir el producto que se vende. Por otra parte, Urbina (2013, p. 9) destaca la economía a la hora de utilizar recursos publicitarios debido a que el mensaje dispone de un tiempo breve, y eso por ello que se utilizan muchas repeticiones o eslóganes, e incluso, en muchas ocasiones se elimina la conclusión. Tampoco hay que olvidar la importancia central de la imagen en el discurso publicitario, la cual, como afirma Barthes (1986, p. 128), es el primer elemento que se ve y está cargado de mensajes.

Así pues, a la luz de los estudios señalados, se puede resolver que, en efecto, en el contexto publicitario, la imagen es un elemento fundamental, pues permite unir en uno solo todos los elementos mencionados previamente: economía del texto, ausencia de conclusiones y brevedad del mensaje.

Por último, es importante también señalar la importancia que tiene la voz en el mensaje publicitario. Adam y Bonhome (2000, p. 274) exponen lo siguiente:

> La complejidad de la argumentación publicitaria es todavía mayor por su polifonía inherente: cada anuncio contiene la "voz" de su autor, pero también otras "voces" colectivas diseminadas en los *topos*, arquetipos, flujos culturales o socioestilos que vehicula y sobre los cuales se apoya. Variable según los productos promocionados y según las corrientes de la mercadotecnia, la dosificación de todos estos datos contribuye a la vitalidad constantemente renovada de la práctica publicitaria.

La argumentación publicitaria se vuelve más compleja si se observa como un conjunto multimodal desde el que un usuario recibe todos los estímulos enviados y provocados por esta.

4.4. Didáctica de la argumentación multimodal

La didáctica de la argumentación multimodal surge hoy en día como un ámbito significativo en la educación respondiendo al cambio que las tecnologías de la información y de la comunicación han venido a introducir en la sociedad: válido para todos, centrado en el aprendizaje de habilidades argumentativas vistas por diversos medios de expresión, dando una importancia especial a la diversidad de lenguas en la primacía que ha tenido esta la era digital. Al combinar piezas visuales, auditivas y textuales, busca constituir un marco pedagógico atractivo que refleje la complejidad de la comunicación contemporánea y su capacidad para alentar el pensamiento crítico y la expresión efectiva dentro de un entorno multimedia (Chimoy et al., 2022, p. 67; Cobos et al., 2021, p. 54).

Desde una perspectiva orientada hacia la producción del conocimiento, el análisis argumentativo de textos multimodales tiende a confinarse en la creación de ideas originales sobre estos textos. Caro y de Amo (2023, pp. 49-53) indican que se alcanza mediante la interpretación analítica que el comentarista hace en el sentido que entiende como se desarrollan los temas en el texto, atendiendo a elementos como las voces múltiples que se producen, el entretejido argumentativo entre los temas intertextuales, así como la interacción de la elementos visuales y simbólicos. Su objetivo básico es enfrentar y solucionar los problemas asociados al significado y a la intención comunicativa del texto multimodal objeto de comentario, y para ello estos autores presentan un modelo didáctico cuyo objetivo central es el de crear el conocimiento por parte del comentarista en las dos áreas, insustituibles entre sí, que definen su labor: la interpretación y la argumentación.

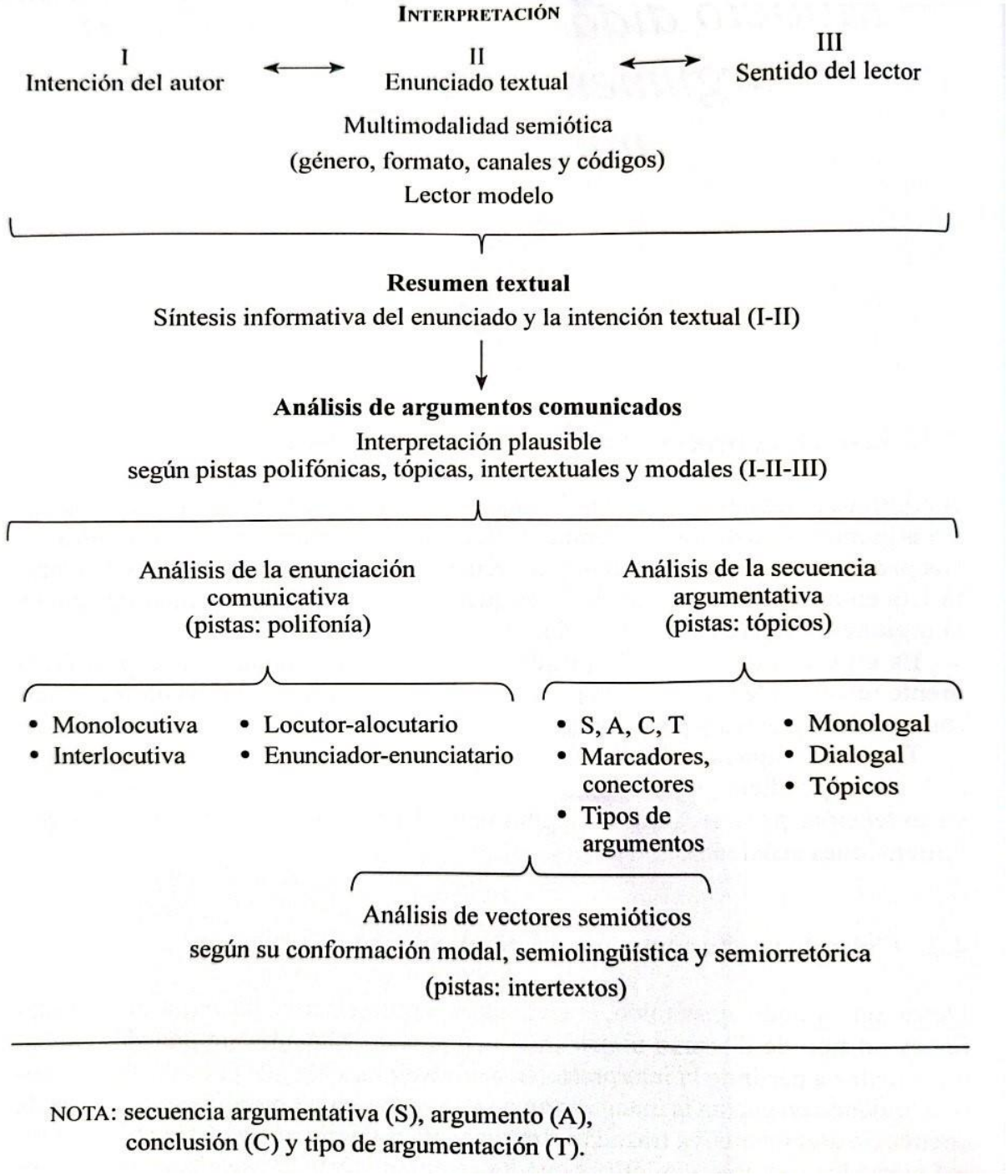
En el marco del análisis de textos multimodales el enfoque epistémico es un elemento clave en la lectura de la construcción del conocimiento desde la interpretación y la argumentación. Dentro de este marco conceptual, interesa destacar como modelo procesual para abordar la complejidad de los textos que combinan diversas modalidades comunicativas el elaborado por Caro y Amo (2023) en dos dimensiones interdependientes de acción epistémica: por una parte, la interpretación actúa como el catalizador para la construcción del conocimiento, y no se limita simplemente a identificar elementos en el texto; más bien, busca sumergirse en la comprensión subjetiva y en la manera en que el conocimiento se formula y se comunica. Por otra parte, la argumentación se dedica en específico a la identificación y el análisis de recursos argumentativos presentes en los textos multimodales. Este modelo reconoce las conexiones de la construcción argumentativa en el proceso de interpretación, acentuando cómo la argumentación contribuye a la elaboración y transmisión de conocimiento en los diversos contextos en que se expande semióticamente la multimodalidad de lenguajes, formatos, géneros y perspectivas. Por lo tanto, constituye así un recurso esencial en el estudio de los textos complicados, que utilizan por diversas vías de comunicación.

Además, cuando se trata de comentar textos multimodales, el modelo de interpretación y argumentación de Caro y Amo convence como didáctica universal, sistémica, personalizable y dinámica, y suministra un referente fiable que se adapta a la idiosincrasia de diversos contextos comunicativos y a tipologías del texto. Al combinar la manipulación de la matriz con el enfoque epistémico surge una estructura no solo en la que se pueden poner de relieve de manera más clara los elementos interpretativos y argumentativos sino también se puede observar cómo se produce el conocimiento en el acto del comentario. Unidos, estos pensamientos y herramientas ofrecen instrumentos para la profunda comprensión de los textos multimodales, identificando las capas de interpretación, argumentación y de construcción epistémica que caracterizan la riqueza y la complejidad de la comunicación multimodal.

A continuación, se ilustran visualmente estas reflexiones con figuras extractadas del libro *El Comentario argumentativo de textos: multimodalidad y transmodalización* (Caro y Amo, 2023). En dicha obra hallará el lector aclaraciones pormenorizadas sobre el sentido educativo de la terminología empleada en la construcción diagramática de las figuras que ensamblan este modelo en sus procesos y matriz manipulativa.

Figura 3

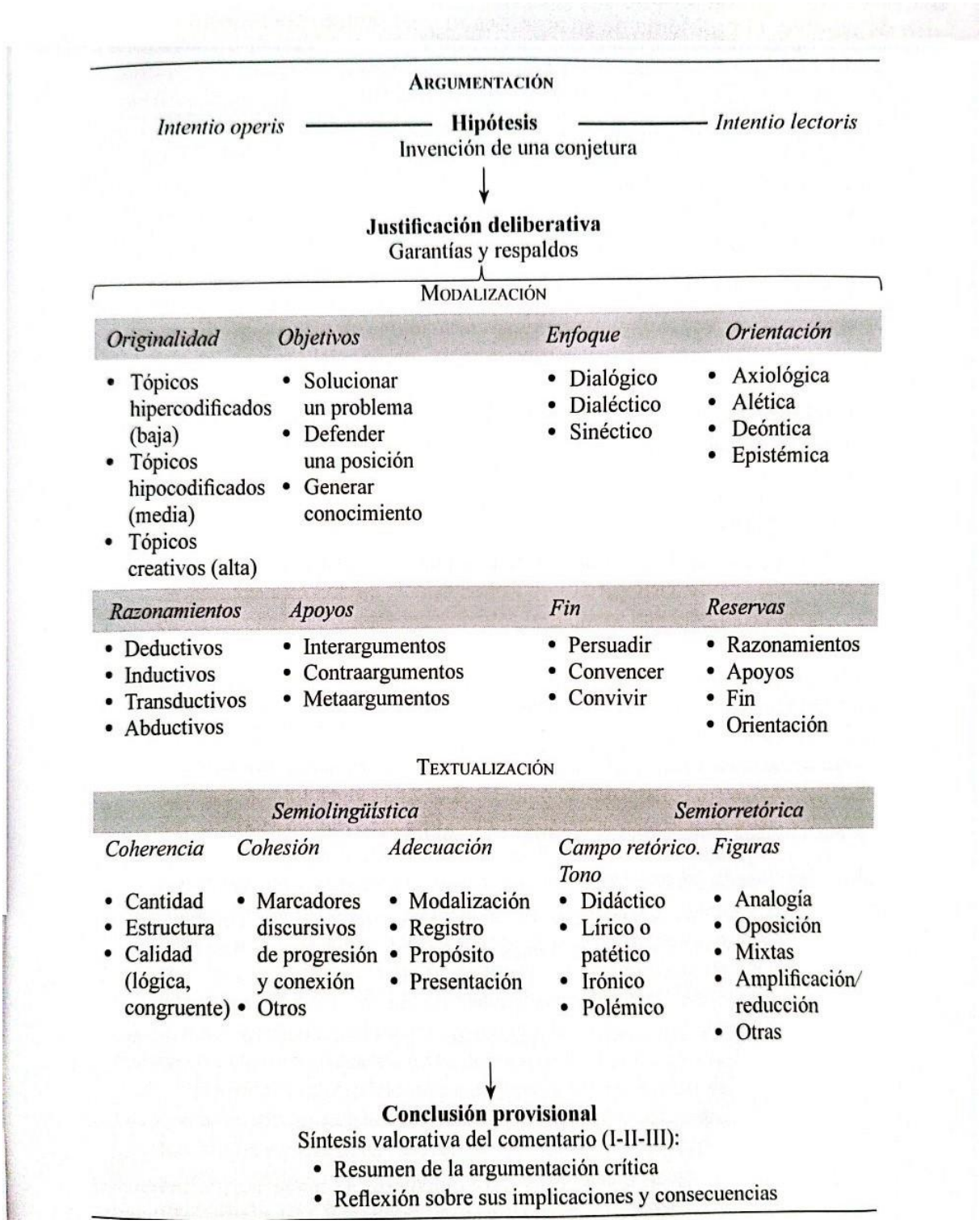
Modelo procesual de comentario argumentativo de textos multimodales desde un enfoque epistémico: la interpretación (Caro y de Amo, 2023, p. 50).



Fuente: Caro y de Amo

Figura 4

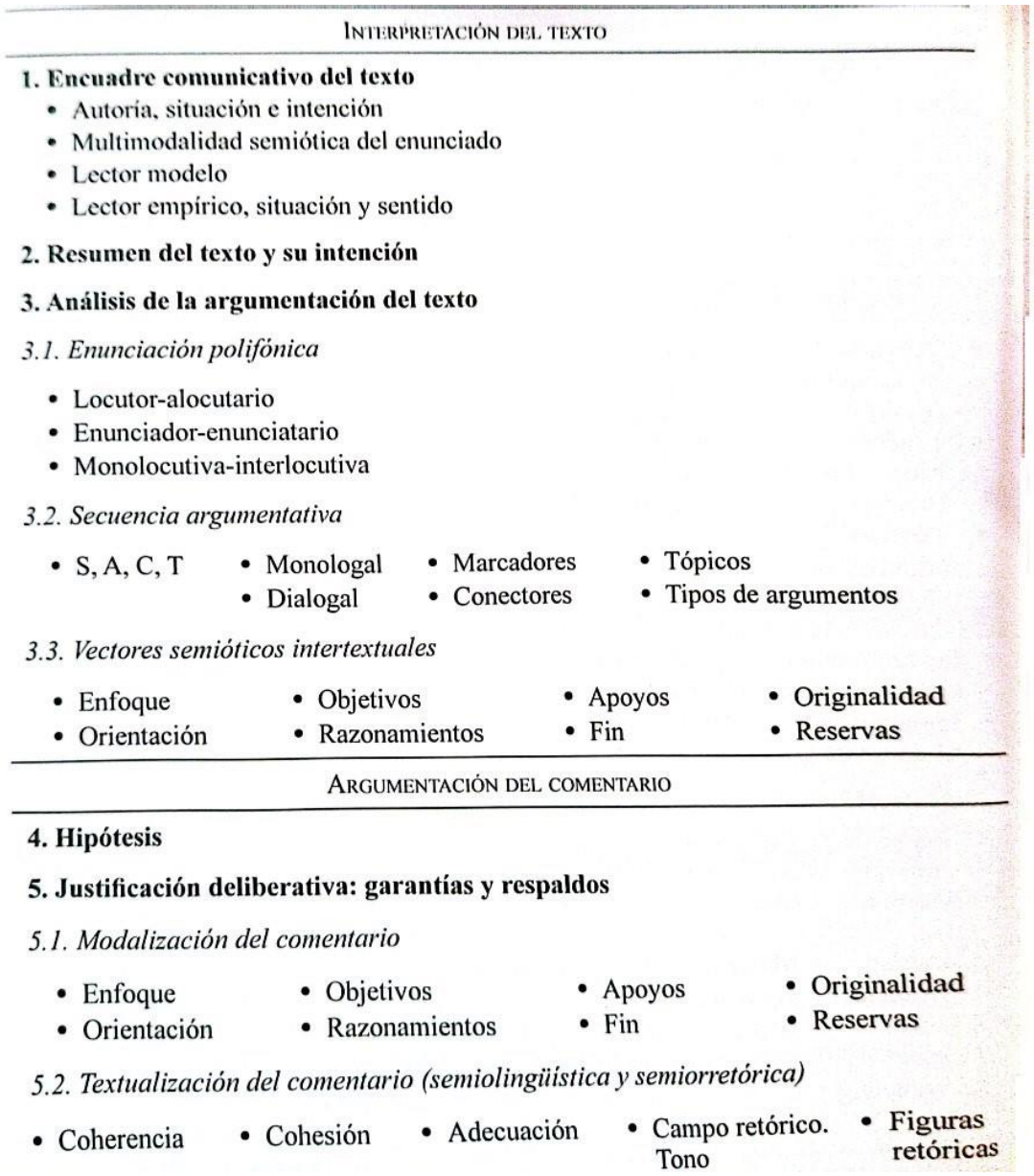
Modelo procesual de comentario argumentativo de textos multimodales desde un enfoque epistémico: la argumentación (Caro y de Amo, 2023, p. 51).



Fuente: Caro y de Amo

Figura 5

Matriz manipulativa de la interpretación y la argumentación del comentario de textos multimodales desde un enfoque epistémico (Caro y de Amo, 2023, p. 52).



INTERPRETACIÓN DEL TEXTO

1. Encuadre comunicativo del texto

- Autoría, situación e intención
- Multimodalidad semiótica del enunciado
- Lector modelo
- Lector empírico, situación y sentido

2. Resumen del texto y su intención

3. Análisis de la argumentación del texto

3.1. Enunciación polifónica

- Locutor-alocutario
- Enunciador-enunciatario
- Monolocutiva-interlocutiva

3.2. Secuencia argumentativa

- S, A, C, T
- Monologal
- Dialogal
- Marcadores
- Conectores
- Tópicos
- Tipos de argumentos

3.3. Vectores semióticos intertextuales

- Enfoque
- Orientación
- Objetivos
- Razonamientos
- Apoyos
- Fin
- Originalidad
- Reservas

ARGUMENTACIÓN DEL COMENTARIO

4. Hipótesis

5. Justificación deliberativa: garantías y respaldos

5.1. Modalización del comentario

- Enfoque
- Orientación
- Objetivos
- Razonamientos
- Apoyos
- Fin
- Originalidad
- Reservas

5.2. Textualización del comentario (semiolingüística y semiorretórica)

- Coherencia
- Cohesión
- Adecuación
- Campo retórico. Tono
- Figuras retóricas

Fuente: Caro y de Amo

La elaboración del argumento en el comentario comienza con la creación de una suposición o la formulación de una posible solución al problema en cuestión. A continuación, se desarrolla el razonamiento que respalda esa suposición mediante la presentación de garantías y respaldos apropiados. Para una planificación coherente, es necesario tomar decisiones previas sobre la modalidad del discurso, como el enfoque, los objetivos, la orientación, el propósito, los razonamientos, los respaldos, la originalidad y las reservas. La expresión textual implica el

uso adecuado de elementos semiolingüísticos y retóricos. El cierre del discurso argumentativo del comentarista consiste en la redacción de una conclusión lógica que evalúa críticamente los logros, las implicaciones y las consecuencias de la argumentación presentada. Esta conclusión es tan provisional como la suposición hipotética inicial, ya que ambas pueden ser objeto de revisión, ajuste o respuesta en comentarios subsiguientes.

La didáctica de la multimodalidad despierta diversas expectativas al integrar competencias lectoras, escriturales, reflexivas y organizativas, facilitando la construcción de un conocimiento virtual y dinámico. Este enfoque se fundamenta en la creación de cartografías de conocimiento, permitiendo que el aprendizaje se convierta en un proceso comunicativo intercultural a través de la navegación en la red. La multimodalidad, como práctica social, contribuye a la formación de un saber orientado hacia la convivencia y el intercambio cognoscitivo y experiencial entre distintos individuos y contextos sociales. Además, genera nuevas formas textuales que reflejan tanto la cultura letrada como la emergente cibercultura. El discurso multimodal abarca la arquitectura de la multimedia, el hipertexto, el hipermedia y la importancia de los dispositivos, como los enlaces hipermedia, actuando sobre ellos. En el ámbito educativo, este enfoque permite a los docentes acercar a los estudiantes a una práctica social dinámica y en constante enriquecimiento, facilitándoles experimentar de cerca nuevas situaciones cognoscitivas, afectivas y prácticas interactivas (Santamaría, 2015, p. 117).

Desde un enfoque didáctico, un aspecto muy importante es que los estudiantes comprendan las instrucciones desde las que se establecen los hilos argumentativos puesto que la manera en que se den las indicaciones puede afectar la probabilidad de éxito y la efectividad en la realización de la tarea asignada (Solano et al., 2018, p. 4). De esta forma, es fundamental que, desde el primer momento, el docente establezca claramente las pautas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de manera eficaz y logre cumplir las expectativas y los objetivos previstos.

En las producciones discursivas actuales es obvio, tal como apunta Soares (2020, pp. 9-10), que la imagen es un recurso valioso que contribuye a establecer conexiones entre los procesos cognitivos y la semiótica social. Su multimodalidad aplicada a la educación ofrece la oportunidad de diversificar las aproximaciones y comprensiones de diversos temas, facilitando así la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades en situaciones de aprendizaje en contextos reales tan útiles como motivadoras para los estudiantes.

Aunque existen numerosos estudios que exploran el uso de la imagen en el ámbito de las lenguas extranjeras, son escasas las investigaciones que se centran específicamente en la argumentación mediante imágenes en un contexto de lengua extranjera. Entre estas limitadas contribuciones, destaca el trabajo de Pontis (2016), quien aborda de manera significativa la argumentación a través de fotografías e imágenes presentes en textos literarios. A su vez, se incorpora a la propuesta investigadora la indagación en el estudio de la construcción de imágenes digitales a partir de texto mediante nuevas aplicaciones tecnológicas de la Inteligencia Artificial (IA) (San Cornelio, 2022). Existen numerosas herramientas digitales cuya idoneidad para cultivar prácticas comunicativas con fines educativos que podrían generar o incardinar textos argumentativos, como, por ejemplo, la que proponen Ferré y Rodríguez (2022) y Ferré (2023), donde, a través de la escritura de un texto, la IA genera una imagen aleatoria con un gran abanico de posibilidades didácticas; y por otra parte, a su vez es posible trabajar desde una perspectiva que case con las necesidades actuales de los estudiantes con respecto al mundo cotidiano y sus desafíos, como la que proponen Gutiérrez et al. (2020), una metodología basada en que el conocimiento se funda a partir del proceso cognitivo, ya sea pensar, razonar o tomar decisiones propias.

Otro estudio teórico-práctico que se puede destacar sobre la argumentación multimodal es el de Caro et al. (2023, pp. 149-162), que se centra en cultivar habilidades argumentativas y literarias en estudiantes a través de la ampliación y enriquecimiento de microcuentos seleccionados por su fuerza argumentativa del Catálogo Tipológico del Cuento Folclórico en Murcia. En este proyecto, que se presentaba como un trabajo colaborativo, se asignó a cada grupo la tarea de expandir su microcuento, incorporando elementos de argumentación con el propósito de formar en valores a los aprendices infantiles; y para ello, se proporcionaron organizadores previos para que estudiantes de Grado en Educación Infantil se entrenaran en el discernimiento y la aplicación de distintos tipos de argumentos en la construcción narrativa. La fase final del proyecto implicó la exposición física y digital en una red social de textos transmodalizados en nuevos hipertextos narrativos surgidos en su originalidad de la mediación del comentario crítico, y en dicha exposición con función de transferencia a la comunidad educativa se incluyó la dramatización del cuento con teatro de sombras y la grabación en video de actividades sucintas.

Por otra parte, tampoco es menos interesante la propuesta de Nogués (2023, pp. 301-314) de someter a un estudio a conciencia de tres obras específicas pertenecientes a la colección

"Pequeños relatos de grandes historias" de la editorial Blume. En primer lugar, se pretende evaluar cómo estos textos no-ficticios tratan las rutas de algunas mujeres importantes en diferentes ámbitos y contrarrestan la información con interés y la comunican de una manera atractiva y accesible a una audiencia infantil y juvenil. El ámbito se centra en la verificación de la efectividad a la transmisión de información y de su respuesta al lector. Así mismo, se realiza un estudio minucioso de la multimodalidad que presenta esta clase de textos, investigando cómo la integración de elementos textuales e imágenes contribuye a la experiencia lectora, mediante el empleo de diferentes formatos visuales que complementan la información en mayor medida. También se analiza el diseño gráfico y el formato del libro, su coherencia con su contenido y la capacidad de captar a la audiencia contratante. A los efectos de situar en el marco teórico se señalan y discuten los hallazgos que corroboran como estas publicaciones están en línea con las tendencias y características previstas en la literatura sobre libros de no ficción para niños y adolescentes. Por último, la actividad tiene como seguimiento la propuesta de posibles correcciones o ajustes dirigidos a incrementar la efectividad de estos escritos como herramientas de enseñanza y de estímulo para los lectores, proponiendo reformulaciones que redunden en una mayor presentación visual, una mayor claridad en el enunciado del contenido o la integración de nuevos elementos que añadan valor a la lectura.

A su vez, también es interesante la propuesta didáctica que propone Garde (2023, pp. 215-230) y se enfoca en la instrucción de procedimientos lingüísticos dentro de la argumentación política. Esta inicia con un cuestionario introductorio que evalúa la familiaridad de los estudiantes con fragmentos de discursos políticos, abordando elementos como el lenguaje vago, series enumerativas y repetición de términos. Posteriormente, se destinan sesiones a la lectura comprensiva de columnas políticas para mejorar la comprensión de dichos procedimientos y se introduce una actividad lúdica basada en la gamificación, donde los estudiantes asumen roles gubernamentales o de opositores, defendiendo posturas sobre el voto a los 16 años. La propuesta finaliza con una prueba en la cual los alumnos analizan y describen los procedimientos lingüísticos presentes en un discurso político del presidente Zelenski.

Por último, otra actividad interesante es la de Martínez y Miras (2023, pp. 197-210), que enfoca la aplicación pedagógica de álbumes sin palabras y casi sin palabras, abordando temas considerados tabú en literatura juvenil. El elenco de seis álbumes y su análisis minucioso sirve como materia base para discusiones puestas en Grupo sobre puesta en marcha de tertulias dialógicas en el aula dónde los participantes logran a acuerdos sobre la adaptación a la

sensibilidad del alumnado y la actuación del mediador, concluyendo que la formación en análisis multimodal es sintética para potenciar la escuela estético-literaria. En resumen, la actividad se centra en el uso de los álbumes sin palabras en el proceso de enseñanza, utilizando desde la construcción de habilidades críticas al trabajo con materiales tan conflictivos como mensajes sensibles, abordados desde el diálogo.

En conclusión, la noción de multimodalidad en el ámbito comunicativo resalta la relevancia de la interacción contextualizada de distintos lenguajes y sistemas semióticos en la construcción de significado. La actualidad social y principalmente digital está repleta de elementos visuales cuyo fin es comunicar, acondicionar o convencer, por lo que lo de interpretar para argumentar tiene un valor de singular importancia. En este mundo en el que está en juego la prevalencia de la imagen como ingrediente fundamental de la sociedad exige que los receptores posean dotes para entender el contenido de la imagen de manera exacta.

La educación por otro lado se convierte en un escenario favorable para desarrollar el pensamiento crítico y habilidades multimodales; donde a la imagen se le integra en tareas evaluativas. Es así que surge la enseñanza de la argumentación multimodal como un elemento constitutivo en la educación actual, con la finalidad de adiestrar habilidades argumentativas por varios medios, configurando la complejidad de la comunicación contemporánea y estimulando el pensamiento crítico en un entorno multimedia. Se puede afirmar, por tanto, que el conocimiento y la puesta en práctica de la multimodalidad son fundamentales a fin de obtener una comunicación exitosa y un desarrollo educativo completo en nuestra sociedad actual.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1. Planteamiento del problema de investigación

En la actualidad el español como lengua extranjera (ELE) está atravesando un proceso de cambio continuo ante la necesidad de hacer frente a un mundo cada vez más globalizado y digitalizado. El aprendizaje de lenguas ya no solo es la enseñanza y práctica de habilidades lingüísticas básicas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita), sino que requiere el desarrollo de competencias comunicativas complejas que reflejen las demandas del entorno social y profesional actual. Asimismo, la mayor influencia de la tecnología en todos los niveles de la vida cotidiana ha cambiado el modo en el que las personas se comunican, convirtiendo la capacidad multimodal en una habilidad necesaria para la competencia comunicativa. Por ello, la unión de recursos visuales y digitales se ha vuelto indispensable en la adquisición de lenguas extranjeras.

El problema de investigación principal de este estudio radica en la inadecuación de estrategias, métodos o técnicas pedagógicas mediante las cuales se asimila de forma más efectiva la multimodalidad, especialmente de la imagen digital en el panorama del desarrollo de las habilidades argumentativas de los estudiantes de ELE. La argumentación, entendida como la capacidad para expresar ideas, defender puntos de vista y persuadir a otros mediante un discurso estructurado, es una competencia clave para la comunicación en cualquier lengua; sin embargo, la enseñanza tradicional de ELE ha tendido a centrarse en métodos textuales y verbales que, aunque eficaces en ciertos aspectos, no reflejan adecuadamente la realidad comunicativa a la que se enfrentan los estudiantes en un mundo dominado por la tecnología y la comunicación visual.

La enseñanza de la argumentación en ELE enfrenta desafíos específicos ya que, por un lado, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2020) ha defendido la acción, en líneas generales, en la que los aprendices de lenguas se consideran agentes sociales que habitualmente pueden participar en varios escenarios y cumplir diversos papeles comunicativos. Este enfoque subraya la importancia de las habilidades lingüísticas y no lingüísticas para la comunicación efectiva; sin embargo, en la práctica, las estrategias didácticas actuales no siempre logran incorporar recursos visuales de manera coherente con los objetivos de desarrollo argumentativo, lo que limita la capacidad de los estudiantes para construir argumentos persuasivos y coherentes que puedan aplicarse en contextos reales y más amplios, como presentaciones académicas, discusiones en foros digitales y otros escenarios que requieren el manejo simultáneo de recursos textuales, visuales y auditivos.

Además, ya no solo se trata de complementar la enseñanza tradicional con la multimodalidad en ELE, sino que responde a una transformación de cómo se distribuye y consume la información. Los alumnos contemporáneos tienen acceso todos los días a plataformas y a canales que combinan texto, imágenes, videos y otros recursos digitales para conllevar nuevas formas de comunicación que requieren una nueva integración entre diferentes modalidades; pero en muchos planes de estudios de enseñanza de lenguas la enseñanza de la argumentación sigue un modelo tradicional tan centrado en el análisis del texto escrito como si todas las ventajas que aportan las imágenes digitales para favorecer el discurso argumentativo no existieran. Este es un problema especialmente grave en un contexto en el que la capacidad para leer y producir mensajes multimodales está valorada cada vez más tanto en el ámbito profesional como en el académico.

La investigación en relación con el empleo de imágenes digitales y recursos visuales a la hora de impartir la enseñanza de las lenguas extranjeras ha probado de manera evidente que éstas son realmente eficaces en la asimilación del aprendizaje, muy especialmente en la adquisición de conceptos complejos y la memorización de información (Martín y Cerezo, 2024). Pese a su potencial, el empleo de imágenes generadas digitalmente en el aula de enseñanza de la argumentación en ELE no ha tenido suficiente recorrido ni se ha implementado de manera sistemática. De cara a la didáctica, hay limitaciones metodológicas que impiden a los docentes integrar la multimodalidad correctamente, lo que genera una brecha entre las competencias comunicativas enseñadas en clase y las que hay en la vida cotidiana y profesional (Calderón, 2022; Rovira et al., 2022).

En consecuencia, el problema de investigación que se plantea en este trabajo es cómo integrar eficazmente la imagen digital como herramienta didáctica de mejora en las habilidades argumentativas de los alumnos de ELE. Partimos de la idea de que la aplicación de la multimodalidad puede ayudar a los estudiantes a entender mejor algunos conceptos clave de la argumentación, además de facilitar la comunicación de las ideas fortaleciendo las distintas modalidades de comunicación. Se entiende entonces que la imagen digital no opera solamente como imagen complementaria a los discursos verbales, sino como una acción activa que puede desempeñar un papel central argumentando y contribuyendo con elementos que refuercen, especifiquen o ilustren el contenido del mensaje del propio texto.

Por lo tanto, este estudio trata un tema importante en la enseñanza del español como lengua extranjera: la ausencia de principio de la multimodalidad en la creación de la competencia argumentativa. Para esa brecha se deben diseñar y probar nuevas estrategias pedagógicas que den a los docentes las herramientas digitales necesarias para que formen a los estudiantes para comunicarse de manera adecuada en contextos multimodales. Este trabajo pretende ofrecer una base teórica y práctica para incluir imágenes digitales en la dirección de la argumentación con el fin de responder a las demandas de un ambiente social y laboral cada vez más la capacitado para interactuar de manera efectiva a través de múltiples formas de comunicación.

5.2. Antecedentes de la investigación

Esta investigación se hace eco de trabajos anteriores que han estudiado la integración de recursos visuales en la enseñanza de lenguas extranjeras y que tienen las imágenes como elementos del aprendizaje verbal que, además afectan al desarrollo de las habilidades de argumentación. Estas investigaciones nos ofrecen un marco teórico solvente que precede al enfoque de esta investigación temática el potencial que tienen las imágenes en la activación de procesos de pensamiento crítico, construcción compleja y capacidad de análisis del aprendizaje de una lengua segunda.

Una de las autoras de referencia más importantes y que ya habíamos mencionado anteriormente es Pontis (2016), que estudia la enseñanza del italiano como segunda lengua y señala que las imágenes, y en concreto las fotografías, suponen una forma de promover la participación y el pensamiento crítico del alumnado. Su visión está enfocada en la capacidad que tienen las imágenes para suscitar la curiosidad y generar conversaciones que superan las descripciones superficiales. Al trabajar con imágenes los alumnos deben comprender el contexto visual, reconocer aspectos significativos y construir narrativas que completen sus interpretaciones, trasladando de esa manera competencias lingüísticas y comunicativas más avanzadas. El análisis crítico de las imágenes invita a los estudiantes a cuestionar sus propias ideas y a profundizar su significado que, a su vez, les ayuda a mejorar habilidades para exponer ideas de una forma precisa y coherente en el idioma que están aprendiendo.

Pérez (2018) retoma la cuestión y reitera la relevancia de la enseñanza de la lectura de imágenes en la cultura digital, ya que la competencia visual se considera una destreza clave y precisa, puesto que, además de facilitar la lectura de información en forma de imágenes, estas

funcionan como medios argumentativos que configuran la manera en la que interpretamos la realidad. Leer imágenes implica, pues, enseñar a los jóvenes a distinguir el mensaje explícito e implícito y a plantear los posibles significados e intenciones de comunicación. La lectura de imágenes no solo incrementa su competencia visual, sino que les ayuda a desenvolverse en una cultura mediática de comunicación visual fundamental y señala que, cuando los alumnos son capaces de leer imágenes, desarrollan competencias críticas para averiguar cómo se construyen los mensajes y cómo los interpreta la audiencia, lo que resulta crucial para el desarrollo de competencias argumentativas complejas.

Otro referente es Sánchez (2009), que se ocupa de la eficacia de las imágenes como recursos didácticos con el propósito de transmitir contenidos culturales, ya que funcionan de forma directa y poderosa y se da la circunstancia de que hay aspectos culturales como tradiciones o festividades que probablemente no podrían llegar a explicarse solamente con descripciones verbales. La imagen, en este sentido, llevaría a dar una representación visual que inmediatamente capta los rasgos del elemento tratado de modo que, el aprendizaje con respecto a la enseñanza, permite una mejor comprensión y un mejor análisis de dicho acontecimiento. La autora también hace alusión al hecho de que las imágenes permiten a los estudiantes poder contrastar o comparar aspectos de diferentes culturas. No solo significa que se engrosará el conocimiento sobre la cultura que comparten, sino que también estarán en condiciones de llevar a cabo exposiciones y debates con una buena base argumental en clase. Bajo este aspecto, las imágenes juegan el papel de una antesala para debates más profundos puesto que los estudiantes analizan similitudes y diferencias culturales y presentan sus opiniones bien fundamentadas. La cuestión que abordamos es importante, sobre todo cuando los elementos culturales de los estudiantes y los elementos que se enseñan se alejan bastante, lo que significa que las imágenes aproximan mucho la comunicación entre contextos culturales distintos.

Por otro lado, el estudio de Santibáñez (2017) examina la noción de argumentación visual como una forma de cognición expandida y sostiene que las imágenes poseen la habilidad de transmitir significados complejos sin la mediación del lenguaje verbal. Dicha perspectiva postula que las imágenes pueden considerarse argumentos en sí mismas, dado que activan procesos cognitivos que permiten a las personas formular y defender discursos convincentes. Según Santibáñez, las imágenes evocan asociaciones, sentimientos y reacciones que enriquecen el proceso de argumentación, estableciendo un espacio propicio para el pensamiento crítico y la creatividad. Esta concepción de la argumentación visual transforma la

comprensión convencional del debate y la discusión al incorporar elementos que anteriormente se consideraban meramente decorativos o ilustrativos y destaca su rol crucial en la creación de significados complejos y persuasivos.

De igual manera, Pérez (2018) establece una base para calibrar la alfabetización visual dentro de la actual educación, asegurando que, en un mundo repleto de imágenes es importante que los jóvenes posean ciertas cualidades para la interpretación y el análisis de los mensajes visuales y así interpretar las realidades que los rodean. Al instruir a los discentes en la decodificación de imágenes se les dan los instrumentos necesarios para entender y cuestionar los significados que subyacen, lo cual a su vez acrecienta su capacidad de pensamiento crítico y argumentativo. Estas afirmaciones son consonantes con la idea de que los estudiantes han de saber cómo reaccionar frente a las imágenes, pero también deben saber cómo usarlas en los marcos de su propio discurso argumentativo, considerando sus efectos persuasivos y cuestionándose cómo estas pueden servir para reafirmar o cuestionar una argumentación verbal.

Finalmente, Marín et al. (2021) indagan en cómo una secuencia didáctica basada en la fotografía con un enfoque discursivo-interactivo mejora la escritura de ensayos argumentativos en el alumnado de un preuniversitario en una preprueba y en una posprueba, evidenciando la estructura del texto, las construcciones de argumentos y la claridad de las conclusiones, así como la posterior reflexión del docente sobre la enseñanza de la escritura dándole un sentido más formativo y contextualizado.

En conclusión, toda la serie de antecedentes nos permitirían afirmar que el uso de imágenes, en concreto aquellas que den una respuesta emocional o bien intelectual, puede tener un alto potencial formativo respecto al enriquecimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Esta investigación, que gira en torno a imágenes polémicas, se fundamenta en que estas pueden ayudar a la argumentación obligando a los alumnos a posicionarse adecuadamente y a defender su postura. Los estudios e investigaciones expuestos también nos servirían para fundamentar el uso de metodologías que incorporan recursos visuales en el aula, pues favorece a que la enseñanza no solo quede justificada en la mejora de las competencias lingüísticas, sino que también favorece un aprendizaje más significativo, crítico y adecuado.

5.3. Objetivos de la investigación

5.3.1. Objetivo general

El objetivo principal que persigue esta investigación es analizar la formulación y la viabilidad de un modelo didáctico de argumentación multimodal fundamentado en la interpretación de imágenes fijas digitales. La elaboración de este objetivo general es una cuestión clave para abordar una de las dimensiones fundamentales de la comunicación en la enseñanza de lenguas: la utilización de las imágenes no solo como elementos de ornamentación o ilustración, sino como ingredientes constitutivos de la configuración de argumentos complejos. Por este motivo pensamos que hay que adaptar los programas de enseñanza e incorporar estrategias para preparar a los estudiantes a hacer frente a esta realidad.

Tal propuesta investigadora se ampara en el conjunto de antecedentes científico-académicos revisados en el presente estudio doctoral, cuyos resultados antecedentes refrendan que la interpretación del potencial argumentativo de las imágenes no solo mejora la comprensión visual que tiene el alumnado, sino que también potencia la capacidad que tienen los estudiantes para localizar y analizar matices persuasivos que van más allá del texto escrito. Así pues, dicha propuesta es importante ya que la habilidad para descodificar mensajes visuales complejos es una competencia que requiere cada vez más exigencias académicas y profesionales, donde la exposición de ideas normalmente está apoyada en medios multimodales que combinan texto, imagen y otros recursos.

Así mismo, este objetivo tiene la finalidad de llenar un vacío metodológico al intercalar la interpretación de las imágenes con un enfoque argumentativo concreto, dotando a los alumnos de herramientas para saber cómo pueden potenciar las imágenes el significado de un mensaje, dirigir la atención del receptor hacia determinados aspectos del argumento y reafirmar la coherencia a nivel global del enunciado. Interpretar así las imágenes permite a los alumnos reconocer y poner en práctica conscientemente esta estrategia para potenciar su capacidad persuasiva.

En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, las imágenes no cumplen únicamente la función de dar cuenta de los objetos, de los acontecimientos, de las situaciones, etc.; sino que, además se han de utilizar también como un vehículo para hacer llegar los distintos contextos socioculturales al hablante, los valores que esto conlleva, las connotaciones y las cualidades que son ineludibles para una buena comunicación en el marco de una situación

de intercambio intercultural. En el momento en el que los alumnos de ELE adquieren la destreza de aprehender el potencial argumentativo de las imágenes, desarrollan una sensibilidad cultural que les permite interactuar mucho mejor con los hablantes nativos, captando incluso aspectos del mensaje que van más allá del lenguaje verbal.

Por último, ajustar este objetivo general responde a una demanda educativa para adecuar los métodos de enseñanza a las realidades del entorno virtual, digital y de la tecnología actual, dado que las imágenes han ido adquiriendo protagonismo dentro de la comunicación en los entornos digitales y su poder para construir argumentos complejos se encuentra en los medios de comunicación como la publicidad, las redes sociales y en el contexto de las presentaciones académicas o profesionales. Así pues, dotar de herramientas a los estudiantes para interpretar el poder argumentativo de las imágenes es precisamente convertirlos en personas competentes y eficaces para transmitir sus ideas de forma más persuasiva y versátil en estas plataformas.

En conclusión, podemos apreciar que tal objetivo se centra en proporcionar a los estudiantes de ELE una competencia esencial para el mundo actual: la habilidad de interpretar y usar imágenes no solo como decoración, sino como parte del propio argumento. Esto permite al alumnado analizar discursos complejos y generar sus propios mensajes de forma equilibrada, mejorando así la capacidad de persuasión en los contextos comunicativos de forma variada y multimodal.

5.3.2. Objetivos específicos

Con el propósito de alcanzar el fin general ilustrado anteriormente, esta investigación se fija los siguientes objetivos específicos:

1. Desarrollar la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de prácticas discursivas (escritas) de argumentación. El objetivo propuesto tiene la finalidad más específica de potenciar la capacidad del alumnado de ELE para generar, estructurar y defender argumentos de forma clara, coherente y persuasiva en español, ya que la argumentación escrita es una de las más complejas formas de comunicación, pues no exige solo el dominio del léxico y de la gramática en español, sino también la capacidad de articular ideas de forma lógica y persuasiva. A través del ejercicio de prácticas discursivas que propician la argumentación escrita, el alumnado desarrollará una mayor precisión y fluencia en el uso del español y se verá beneficiado a la hora de intervenir en contextos académicos y profesionales.

Este planteamiento comunicativo se centra en prácticas que llevan a que el alumnado analice, interprete y responda a distintos puntos de vista, que construya cadenas argumentativas coherentes y que exprese sus ideas de forma estructurada. De esta manera, el estudiante aprende cómo conectar ideas mediante lógica congruente, cómo seleccionar información relevante, así como la manera de utilizar evidencias que validen y refuercen sus puntos de vista. Este enfoque no solo ofrece una habilidad técnica en el uso del lenguaje, sino que promueve un pensamiento crítico más profundo y la posibilidad de interactuar en contextos en los que el debate y la discusión mejoren su capacidad de argumentar de forma efectiva en español, ofreciéndoles herramientas para defender sus ideas y participar activamente en la sociedad; en este caso brindándoles la posibilidad de una mejor integración en contextos donde el español predomina.

2. Indagar en las estrategias educativas necesarias para fomentar un aprendizaje competente de la argumentación multimodal mediante la utilización de la imagen digital. Este objetivo se orienta a investigar y determinar qué metodologías pedagógicas pueden resultar más eficaces a la hora de enseñar el aprendizaje de la argumentación a través de la imagen digital. La multimodalidad, que aboga por la combinación del texto con imágenes o incluso con otros tipos de recursos visuales, es un elemento esencial de la comunicación actual, y es por ello que se debe llevar a cabo una investigación exhaustiva de estrategias educativas que puedan ayudar a los docentes a guiar a los estudiantes en la utilización de imágenes digitales con el fin de elaborar discursos argumentativos, de manera que estos puedan interpretarlas y construir discursos sólidos y persuasivos. No se persigue únicamente el uso de las herramientas visuales como recursos de apoyo al texto escrito, sino, por encima de todo, determinar cómo las mismas puedan funcionar como centros de la argumentación.

El propósito aquí es analizar de qué manera las imágenes fijas pueden exhibir ideas complejas, mostrar los elementos importantes de un argumento o incluso llevar a cabo una confrontación de las suposiciones del lector, provocando una reacción emocional que las palabras por sí solas no lograrían. Para ello se explorarán diversas técnicas, desde la indagación de imágenes publicitarias y recursos multimedia, al uso de tecnologías digitales que favorezcan la creación de objetos visuales por los estudiantes para que puedan trabajar junto con sus discursos escritos. Así mismo, la investigación se orientará hacia la adaptación de las encomiendas en el contexto educativo, atendiendo a los niveles de competencia en la lengua extranjera, las necesidades y preferencias en torno al aprendizaje a través de la multimodalidad y al tipo de limitaciones tecnológicas y recursos didácticos del aula. Desarrollar estas

metodologías no solo busca que los docentes transmitan las reglas de la argumentación escrita, sino que también pretende que los estudiantes aprovechen las fortalezas de la multimodalidad para crear mensajes más complejos y efectivos. La capacidad de utilizar imágenes para realizar una argumentación lógica y persuasiva proporciona a los alumnos la posibilidad de adaptarse a nuevos contextos de comunicación en los que se espera que sean capaces de transmitir información compleja.

En este sentido, se espera formar a los estudiantes de ELE para proporcionarles cualidades con las que puedan aprender la lengua desde un enfoque diferente con que la puedan integrar expresándose de manera rica y diversa. Así pues, se establece una expectativa formativa asociada a los objetivos específicos con la cual, los estudiantes no solo dominen el español escrito a un nivel avanzado, sino que además tengan la capacidad de crear y comprender discursos multimodales que reflejen las complejidades de la comunicación contemporánea.

5.4. Hipótesis de la investigación

La hipótesis bajo la cual se desarrolla esta investigación se expresa de la siguiente forma: el uso de las imágenes como recurso didáctico en la enseñanza de la argumentación escrita en español lengua extranjera (ELE) favorece el desarrollo de competencias comunicativas multimodales, en cuanto propicia la capacidad de construir y expresar argumentos complejos de forma clara, coherente y persuasiva.

Esta formulación de la hipótesis, por otra parte, tiene su fundamento en el hecho de que las imágenes polémicas, por su condición trágica, tienen la capacidad de provocar reacciones emocionales e intelectuales en los alumnos, lo cual las convierte en recursos didácticos especialmente válidos para la enseñanza de la argumentación, tal y como también lo afirman los estudios de Santibáñez (2017) y Kjeldsen (2015). A diferencia de las imágenes que tienen tendencia a ser más neutras, las imágenes polémicas provocan el debate, luchan contra posiciones establecidas, adoptan posiciones claras defendidas a partir de argumentos sólidos, lo que genera un contexto donde los participantes no solo tienen que interpretar el contenido de la imagen, sino que además tienen que evaluar las implicaciones sociales, culturales o éticas que la misma caricaturiza.

La hipótesis postula que la implementación de imágenes polémicas inseridas en actividades de argumentación escrita permite a los alumnos argumentar la complejidad de los

temas que se planteen explorando las diferentes perspectivas a las que puede conducir una imagen. La exploración que se hace del contenido visual sobre el que hay que construir una argumentación escrita favorece la iniciación del desarrollo de competencias necesarias para la argumentación escrita como la empatía, el pensamiento crítico o las habilidades analíticas, que son esenciales en el momento de comunicarnos persuasivamente. Las imágenes polémicas actúan como desencadenantes para poder realizar una reflexión que incite a los estudiantes a cuestionar sus propias ideas, lo que potencia su habilidad para argumentar sus propios discursos.

De igual modo, la hipótesis sugiere que el uso de imágenes polémicas potencia un aprendizaje que va más allá de la simple transmisión de una determinada información. En efecto, cuando se tratan temas potencialmente polémicos o de alto contenido visual, los estudiantes ven la necesidad de articular el contenido de la imagen con sus propias experiencias, conocimientos, creencias, etc., lo cual puede suponer la elaboración de una argumentación más personal y más real. Este tipo de interacción, por tanto, impulsa ser exigentes en lo que respecta a los procedimientos argumentativos ya que, ante todo, los alumnos deben aprender, no solo a argumentar, sino a cómo persuadir a un lector que, posiblemente, pueda tener una opinión distinta. La argumentación se convierte así en un aprendizaje más significativo y más relevante para nuestros estudiantes porque algunos de estos procedimientos de argumentación son aplicables a temas complejos y conflictivos que, de una u otra manera, forman parte de las habilidades comunicativas interculturales y de los escenarios profesionales globalizados.

Se espera en esta propuesta que el uso de imágenes problemáticas aporte también la ventaja de proporcionar un contexto de enseñanza más dinámico y desafiante para la enseñanza de la argumentación multimodal, ya que aquellas imágenes que evocan la polémica suelen tener un alto contenido de simbolismo y de connotaciones culturales, así, al mismo tiempo, los estudiantes pueden descubrir cómo los elementos visuales determinan la interpretación del mensaje. Este bagaje semiótico presenta distintos caminos para la posible argumentación, y permite a los alumnos utilizar las imágenes como un recurso estratégico que refuerce, desafíe o complemente el texto escrito. La hipótesis sugiere que, al aprender a utilizar estas imágenes para construir argumentos, los estudiantes desarrollen una competencia multimodal que les capacite para integrar de manera eficaz distintos modos de comunicación en sus discursos.

Finalmente, una última idea que proporciona esta hipótesis es la posibilidad de que el uso de imágenes polémicas pueda hacer que cambien los métodos de enseñanza de la argumentación en el contexto de ELE. Las metodologías tradicionales suelen presentar algún tipo de limitación, pues se centran únicamente en lo verbal y, en este sentido, los alumnos aprenden a expresar y defender sus opiniones, pero también a contrarrestar las objeciones y anticipar respuestas del lector, lo que permite que logren tener una comprensión más global sobre qué significa argumentar de forma persuasiva. La competencia para poder combinar imágenes y texto a través de un discurso argumentativo resulta fundamental para que los alumnos de ELE puedan enfrentarse a un conjunto de situaciones de comunicación actuales, donde la competencia para interpretar y producir de manera simultánea varias formas de expresión está cada vez más valorada. La propuesta en este sentido aboga por que el uso de imágenes simbólicas en la enseñanza de la argumentación escrita ayuda a la enseñanza de las destrezas lingüísticas del español y a la competencia comunicativa multimodal, de esa manera, se espera que los alumnos puedan desarrollar una comunicación más eficaz y persuasiva en una sociedad cada vez más multimodal.

5.5. Diseño de la metodología y de las fases de la investigación

5.5.1. Metodología cualitativa de la investigación en la acción

La investigación que se presenta parte de una metodología cualitativa de la investigación en la acción que, por su fuerte sentido participativo y reflexivo, permite que investigadores y participantes se planteen problemas y soluciones prácticas. La investigación en la acción es una metodología cualitativa que articula la investigación y la práctica, y no solo pretende conocer un fenómeno, sino que también tiene el objetivo de ser un generador de cambios en el contexto estudiado. Este tipo de metodología es especialmente idónea en contextos educativos dado que se permite que los mismos docentes sean investigadores de su práctica y reflexionen sobre vías pedagógicas con el fin de adaptarlas teniendo una única finalidad, que es la mejora de los resultados del aprendizaje (Park, 1992).

Para la presente investigación se ha elegido la metodología cualitativa de investigación en la acción, fundamentalmente, por las siguientes razones:

- Participación activa de los sujetos: los estudiantes no son solo sometidos a estudio o pruebas, sino que son conductores de una parte del proceso de investigación. Su

interacción con las imágenes digitales y con su desarrollo en la argumentación escrita proporciona información cualitativa rica en datos y contextualizada a partir de métodos cualitativos.

- Flexibilidad y adaptabilidad: la naturaleza cambiante del acto educativo requiere de una metodología flexible que se pueda ir adaptando a las necesidades que vayan surgiendo durante el desarrollo del proceso de investigación. La investigación en la acción permite el ajuste de las estrategias pedagógicas constantemente en función de las observaciones y reflexiones que van emergiendo.

- Profundidad en la comprensión: los métodos cualitativos permiten profundizar en las experiencias, percepciones y actitudes de los estudiantes hacia el uso de las imágenes en la argumentación, lo que resulta imprescindible para poder profundizar en cómo estas herramientas afectan al aprendizaje realizado y en cómo este proceso puede ser mejorado.

El proceso de investigación en la acción observa un ciclo conformado por las fases de planificación, acción, observación y reflexión. En el presente trabajo estas fases se desarrollan de la siguiente manera:

- Planificación: se identifican las necesidades y los problemas que plantea la enseñanza de la argumentación en ELE, que en este caso corresponde con la falta de integración de recursos multimodales. Se tienen que diseñar una serie de estrategias y actividades que incorporen las imágenes digitales como recurso para mejorar las habilidades argumentativas.

- Acción: se llevan a cabo en el aula actividades cooperativas y planificadas que incorporan imágenes polémicas y otras representaciones visuales para fomentar la argumentación. Los estudiantes llevan a cabo tareas creadas para fomentar su pensamiento crítico y su capacidad crítica de argumentación.

- Observación: se recopila información cualitativa durante la aplicación de las estrategias que incluye observaciones directas de las interacciones en clase y de los textos producidos por los estudiantes, haciéndose especial énfasis en cómo los estudiantes utilizan las imágenes para argumentar.

- Reflexión: la información recopilada es objeto de análisis para sopesar la efectividad de las actividades propuestas. Aquí se reflexiona acerca de los logros y dificultades y se plantea una futura retroalimentación para la mejora de ciclos de la acción.

Este procedimiento cíclico de la investigación en la acción es un mecanismo útil que nos permite aprender de la acción educativa al mismo tiempo que podemos mejorar las prácticas pedagógicas a partir de los hallazgos que se vayan produciendo, pero también fomenta una cultura de investigación colaborativa para profesores y estudiantes en la que todos los participantes están en el mismo plano del proceso de mejora educativa. En este sentido, se debe tener en cuenta que la validez y la fiabilidad en la investigación cualitativa se obtienen tanto a través de la triangulación de datos como de la reflexividad del investigador y la transparencia en los procesos de análisis. De la misma forma, es a través de la implicación de los sujetos en la reflexión sobre sus propias prácticas como se amplían los hallazgos de los análisis y se sostiene el que las interpretaciones estén suficientemente ancladas en la realidad del escenario educativo.

En resumen, la opción por una metodología cualitativa de la investigación en la acción se justifica como respuesta a la necesidad de conocer en profundidad cómo permea la puesta en práctica de imágenes digitales el desarrollo de las habilidades argumentativas del alumnado de ELE. Es un diseño que lleva implícito el realizar una intervención pedagógica reflexiva y adaptativa, no solo orientada a saber a hacer, sino también a mejorar las prácticas educativas y, por ende, también las prácticas de aprendizaje.

5.5.2. Fase de exploración: recolección de datos y toma de decisiones

5.5.2.1. Recolección de datos sobre los participantes y sus conocimientos lingüísticos previos: previsiones e instrumentos

La fase de recogida de datos es clave para sentar las bases de la investigación dado que permite conocer bien a los participantes y sus características, lo cual es especialmente importante para la etapa de diseño y posteriormente para la fase de implementación de la intervención pedagógica. En este apartado se expone la manera en que se realizará la recogida de datos sobre las participantes, centrada en los conocimientos previos de tipo lingüístico y en otras variables que pueden influir potencialmente en el desarrollo de la competencia argumentativa en función del uso de imágenes digitales.

Estará previsto que los participantes sean estudiantes italianos que aprenden español en la especialidad de Lenguas y Literaturas modernas de la *Università degli Studi di Salerno* (Italia), que corresponde a un máster de primer nivel de 120 créditos en el ámbito del Estado español y que se encuentran específicamente dentro de un nivel B2+ del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2001). La selección de este nivel se debe a que los estudiantes ya poseen una buena base de conocimiento en lengua española, lo que les es muy útil para realizar las tareas que implican la escritura de argumentación y el análisis crítico de los textos de forma más profunda. Al mismo tiempo, en este apartado, hay que tener en cuenta que los estudiantes deben de tener una base elemental como usuarios de herramientas digitales y que estén abiertos a integrar recursos multimodales en su aprendizaje.

Objetivos de la recolección de datos

Los principales objetivos de esta fase son:

- Identificar los conocimientos previos y la experiencia de los participantes en relación con la argumentación escrita.
- Conocer el grado de familiaridad y la comodidad de los participantes con la utilización de imágenes digitales y con las herramientas tecnológicas en los espacios educativos.
- Detectar posibles necesidades y/o dificultades que puedan influir negativamente en la participación y el rendimiento de los participantes en la intervención.

Instrumentos para la recolección de datos

Para alcanzar los objetivos planteados se van a realizar, por una parte, entrevistas semiestructuradas con las personas participantes para profundizar en aspectos cualitativos como:

- Conocer edad, sexo y nacionalidad.
- Experiencias previas en la argumentación escrita, en español y en lengua materna.
- Percepción acerca de las complicaciones y dificultades al escribir textos argumentativos en español.
- Conocimiento y uso de imágenes digitales en contextos académicos o en situaciones más personales.
- Actitudes hacia el aprendizaje multimodal y expectativas en relación con la combinación de imágenes en la argumentación escrita.

- Disponibilidad y predisposición para participar en actividades que implican el análisis y la producción de textos multimodales.

Por otra parte, se generará un grupo focal con los participantes con el objetivo de fomentar una discusión abierta sobre el uso de las imágenes en la comunicación y en la argumentación, lo que nos permitirá poder observar la construcción de la argumentación entre los alumnos y podremos ver cómo los alumnos articulan sus ideas en un marco más colaborativo.

El grupo focal se someterá a cuestiones como:

- ¿Cómo influye la imagen en la interpretación de un mensaje?
- ¿Qué papel creen que pueden tener las imágenes en la construcción de los argumentos?
- ¿Han utilizado imágenes para reforzar las ideas que exponen en las exposiciones o en los trabajos escritos?

Procedimientos de recolección de datos

- Convocatoria y consentimiento informado. Los estudiantes serán llamados a participar en la investigación mediante una convocatoria en la que se describan los objetivos, las actividades a realizar y el compromiso que se espera. Se protegerá y garantizará la confidencialidad y se recogerá el consentimiento informado por escrito.

- Aplicación de instrumentos. La realización de las entrevistas y del grupo focal se organizarán y se llevarán a cabo por parte de los participantes en el horario lectivo de forma presencial.

- Registro y archivo de los datos. Los datos que se recojan se archivarán en soportes seguros y se garantizará su anonimato. Se procederá a la codificación de los participantes para considerar anónimamente su identidad durante el análisis y la presentación de los resultados.

Análisis y consideración de los datos obtenidos

El análisis será de carácter cualitativo y se realizará de manera manual gracias a la revisión de un portafolio, entendido como un recurso de utilidad en investigación (Cano, 2005, p. 11) en el que se podrán registrar notas, reflexiones de las ideas principales, emociones

expresadas y actitudes de los participantes para que el investigador pueda tener presente todos los obstáculos a los que se enfrenta y que se pueden mejorar, así como también tener ocasión de reflexionar sobre el propio proceso de investigación para asegurar la integridad y la fiabilidad del mismo.

Toma de decisiones en función de los datos recogidos

La información de la que se va a disponer en esta fase será fundamental para:

- Modificar la intervención pedagógica: los hallazgos que surjan permitirán adecuar las actividades y el material trabajado a las necesidades y características del alumnado.
- Detectar dificultades: conociendo las dificultades y preocupaciones que muestran los estudiantes se podrán implementar estrategias efectivas que faciliten su participación e implicación durante la intervención.
- Definir indicadores del éxito: conociendo el nivel inicial de los participantes se podrán establecer criterios para poder valorar la mejora y la incidencia de la intervención sobre las habilidades argumentativas a partir del PCIC.

Consideraciones éticas

Es importante asegurar que la recolección de datos se produzca bajo los principios éticos de la investigación en seres humanos:

- Confidencialidad: la identidad de los sujetos participantes se protegerá en todos los informes y publicaciones en que derive.
- Voluntariedad: la participación será del todo voluntaria y el alumnado podrá retirarse cuando lo considere oportuno sin consecuencias negativas.
- Transparencia: se expondrán de manera explícita y desmenuzada los objetivos de la investigación, el uso que se hará de los datos y los potenciales beneficios.

Conclusión de la fase de exploración

Al concluir esta fase se contará con el conocimiento suficiente de los sujetos participantes y de las variables que pueden influir en el desarrollo de la investigación, las cuales sirven para modelar una intervención pedagógica apropiada y adaptada, así como para fundir unas bases que constituyan los cimientos del posterior análisis de los resultados. La recolección y el análisis riguroso de los datos sirven para tomar decisiones informadas y estratégicas que contribuirán a que el proyecto alcance un éxito global.

5.5.2.2. Toma de decisiones sobre la estructura de las tareas complejas

En lo que se refiere al marco de esta investigación, las tareas complejas estarán orientadas a la mejora de las habilidades argumentativas del alumnado ELE a partir del uso de imágenes digitales en la argumentación y viceversa. La toma de decisiones respecto a la estructura de estas tareas complejas obedece a la necesidad de impulsar un aprendizaje argumentativo crítico que contemple la integración de recursos multimodales, como son, por ejemplo, imágenes puras, imágenes con texto e imágenes generadas mediante IA.

La toma de decisiones respecto a la estructura de las tareas complejas tiene en consideración varios criterios clave que guían el diseño y la implementación de las tareas propuestas:

- Relevancia para el impulso de la argumentación multimodal: las tareas se han diseñado para garantizar que el alumnado desarrolle competencias en la escritura argumentativa, pero también en la consideración y el uso de imágenes como elementos activos en la elaboración de la argumentación, que llevan a la pretensión de que las imágenes sean recursos de valor añadido. Esto implica que las imágenes no son meras ilustradoras del texto sino recursos que pasan a formar parte de los elementos del razonamiento del alumnado.

- Desarrollo de la autonomía y la reflexión crítica: se establece que las tareas complejas deben estar diseñadas con la intención de que los alumnos asuman un rol activo en la toma de decisiones sobre cómo integrar las imágenes en sus argumentos. Las tareas deben promover la crítica reflexiva y la toma de decisiones sobre cómo usar los recursos visuales con el objetivo de que los alumnos tengan en cuenta la autonomía sean autónomos al confeccionar argumentaciones multimodales.

- Retroalimentación y oportunidad de revisión: para conseguir que la tarea misma sea capaz de garantizar el propósito de mejorar las habilidades argumentativas, las decisiones sobre su diseño incluyen la toma de decisiones al incorporar momentos de *Feedback* continuo por parte del profesor. Este proceso permitirá a los alumnos revisar y mejorar sus producciones argumentativas mientras avanzan en la tarea, todo ello con el objetivo de conseguir que cada paso ayude a estimular y desarrollar una mayor profundidad en sus competencias.

Las tareas complejas se organizarán de modo que se favorezca el análisis y la producción argumentativa de imágenes con el objetivo de llevar a cabo una transición fluida desde el análisis visual a la producción de argumentos. Las decisiones sobre la organización de la tarea se sustentan en los siguientes principios:

1. Análisis inicial de las imágenes: se dedicará una primera fase para el análisis profundo/minucioso de las imágenes puras y de las imágenes con texto para que los alumnos puedan identificar los elementos clave de las imágenes y reflexionar sobre el posible uso de ellos desde el argumento. Esa fase es fundamental para poner en marcha la capacidad crítica del alumnado antes de que se le pida que produzca un texto escrito.

2. Generación de imágenes de IA desde un texto escrito por los alumnos. En este punto, a partir de las imágenes generadas por la IA, los alumnos procederían a realizar de nuevo el punto anterior.

3. Producción escrita argumentativa: en esta tercera fase se pedirá a los alumnos que redacten un texto argumentativo en el que las imágenes tengan un papel fundamental para construir la tesis y para defender el argumento. Las decisiones sobre cómo estructurar estas tareas responden a la capacidad de los alumnos de articular correctamente los elementos visuales y las ideas escritas.

4. Revisión y evaluación del docente: las tareas incluirán la fase de revisión del docente que valorará la competencia argumentativa de los alumnos. En definitiva, las decisiones sobre la estructura de las tareas complejas responden a desarrollar competencias argumentativas que integren las imágenes digitales como construcción argumentativa y para que los alumnos mejoren no solo sus competencias lingüísticas, sino también y de forma paralela, su competencia crítica y reflexiva en el uso de los recursos visuales para la argumentación escrita.

5.5.3. Fase de intervención: procedimientos, instrumentos y cronograma

La presente fase de esta investigación pretende comprobar la manera en la que los estudiantes desarrollan su competencia argumentativa escrita a partir del trabajo con imágenes digitales. Para ello, se establecen una serie de fases que marcan el proceso y que aquí se siguen de forma metódica y sistemática incorporando imágenes puras, imágenes con texto e imágenes generadas mediante IA. En este sentido cabe subrayar que las imágenes puras son aquellas que

no albergan texto en la composición de la imagen de modo que, al no contener palabras que puedan desviar la atención, las imágenes puras fuerzan al alumnado a centrarse en los diferentes elementos que la integran: color, composición de los elementos, expresiones, contexto que la acompaña, etc. Las imágenes con texto, a la inversa de las anteriores, son aquellas que contienen un determinado tipo de mensaje textual que convive con los elementos visuales, de tal modo que el lenguaje de la imagen está reforzado por el lenguaje de las palabras. Por último, las imágenes generadas mediante IA son el resultado de los textos que el alumnado ha producido y que han pasado por el proceso de generación de imágenes mediante IA.

Cada una de las fases que forman parte de la intervención está pensada para acompañar a los estudiantes en la interpretación crítica de las imágenes para la construcción de sus argumentos escritos. Además, la intervención estará orientada a la recolección y análisis de un corpus textual que permita dar cuenta del uso lingüístico que el alumnado ha realizado en cada uno de las fases de la intervención.

5.5.3.1. Visionado y argumentación escrita de imágenes puras e imágenes con texto sin contextualización escrita

En esta fase de la intervención los participantes trabajarán con imágenes puras e imágenes con texto, pero ambas sin contextualización escrita, es decir, aunque algunas imágenes incluyan textos, los estudiantes no contarán con ninguna información contextualizada de la imagen que les permita argumentar. El objetivo de esta fase es hacer que los estudiantes sean capaces de argumentar, interpretando las imágenes mediante argumentación escrita de manera autónoma y atendiendo a su propio análisis.

A continuación, se ilustran las diferentes etapas de esta fase de intervención:

- Explicación de la tarea: con la explicación de la actividad se darán también las instrucciones necesarias a los alumnos, haciendo hincapié en que no les está permitido tener acceso a ninguna otra fuente de información que no sea la imagen que tienen delante. Deben centrarse en observar con mucha atención los detalles visuales o textuales de la imagen y en reflexionar sobre el significado de la misma.

- Presentación de las imágenes: las imágenes se presentarán en el aula en forma de proyecciones o en formato digital. Los alumnos visionarán una serie de imágenes puras y de imágenes con texto y posteriormente se les entregará de forma

completamente aleatoria una imagen a cada uno. La selección incluirá imágenes de temáticas y estilos diversos, de forma que los alumnos lleguen a la reflexión sobre la imagen en un contexto visual también diverso.

- Análisis crítico de las imágenes: a partir de aquí, los alumnos darán paso al análisis de las imágenes. Para las imágenes puras se centrarán en las características visuales, en los elementos más destacados, en el posible contexto histórico, social o cultural, en las emociones que produce y en las posibles explicaciones que puedan dar lugar a este análisis visual de la imagen. En el caso de las imágenes que contienen texto, se les exige analizar la relación que existe entre los elementos visuales y el contenido textual.

  Sobre las imágenes puras lo que se les propone a los estudiantes es que deduzcan el posible mensaje subyacente a partir de las señales visuales. A partir de este punto, el análisis tendría que orientarse hacia la observación de detalles tales como los colores, la composición, los gestos, el fondo o la perspectiva, entre otros elementos, para extraer el sentido de la imagen. En cuanto a las imágenes con texto, además del análisis visual se le pide al alumnado que integren el análisis textual y deberán dictaminar si el texto apoya el mensaje de la imagen o bien lo cuestiona sabiendo qué rol juega en la interpretación de la imagen global.

- Elaboración de la argumentación: una vez realizado el análisis, se pedirá al alumnado que redacte un texto argumentativo coherente en el que usen las imágenes como evidencias visuales que justifican su argumento. El principal objetivo de esta actividad es favorecer la interpretación autónoma de imágenes y el desarrollo de habilidades argumentativas asentadas en recursos visuales. Como no se les ofrece ningún tipo de información previa los estudiantes se ven obligados a elaborar sus propias estrategias interpretativas, lo que refuerza su habilidad para:

  - Interpretar las imágenes desde un enfoque crítico: se les incita a que sean observadores de detalles que, por lo general, podrían pasar desapercibidos en situaciones donde hay información previa y a elaborar hipótesis deduciendo el significado de las imágenes a partir de sus propios saberes previos.

- Elaborar argumentos a partir del análisis visual: al trabajar con imágenes sin contextualizarlas, los alumnos aprenderán a utilizar las imágenes como uno de los elementos que justifica sus argumentos, conectando así su capacidad de argumentar un razonamiento estructurado adjunto a elementos visuales.

- Fomentar el pensamiento crítico y la autonomía: los alumnos construirán un modelo más autónomo y crítico en la elaboración de argumentos del análisis que ellos mismos llevan a cabo sobre la imagen, para lograr aprender a justificar sus criterios sin recurrir a información adicional aportada por un tercero.

Uno de los obstáculos más relevantes que deberán afrontar los alumnos en la realización de esta tarea será la falta de contexto añadido, ya que sin claves que les ayuden a analizar la imagen, deberán confiar única y exclusivamente en sus capacidades para interpretarla. Ahora bien, este obstáculo también es una buena oportunidad de aprendizaje en el sentido de que también podrán adentrarse en su capacidad de análisis visual y argumentativo.

Al final de la tarea se espera que los alumnos hayan desarrollado una mayor habilidad en la interpretación y el análisis de las imágenes descontextualizadas, pero también se espera que reflexionen sobre el impacto que produce la falta de contexto en la elaboración de su interpretación y su construcción del significado visual, de modo que se vea incrementada su capacidad para trabajar de un modo más autónomo, y sobre todo, cuando se les propone una serie de recursos multimodales. Finalmente, debe permitir que los alumnos desarrollen habilidades transferibles que puedan llevar a cabo en las situaciones reales donde en muchas ocasiones las imágenes o el texto llegan sin un contexto.

5.5.3.2. Visionado y argumentación escrita de imágenes puras e imágenes con texto con contextualización escrita

En esta fase, los estudiantes trabajarán de nuevo con imágenes puras e imágenes con texto; pero en esta ocasión se incorpora la contextualización escrita, a las imágenes se les añade un breve texto para contextualizarlas, puede tratarse de: preguntas clave, resúmenes o descripciones que guiarán su análisis. El objetivo es contextualizar las imágenes de forma adecuada, clara y específica para ofrecerles una ayuda en su interpretación.

En cuanto al procedimiento de aplicación, esta etapa mantendrá un procedimiento similar al de la fase anterior:

- Introducción a la tarea: se ilustrará a los participantes que esta fase incluye un nivel adicional de apoyo en forma de textos que contextualizan las imágenes.

- Presentación de las imágenes: las imágenes se presentarán, como en la fase anterior, en un formato digital o en forma de proyecciones en el aula. La selección de imágenes se llevará a cabo de la misma manera que en el caso de las imágenes sin contextualizar.

- Análisis crítico con apoyo contextual: los alumnos cuentan con el apoyo de la contextualización que aportará el indicio que les permita dar con la correcta interpretación del mensaje o con las diferentes lecturas de las imágenes; de este modo, se favorece un análisis más profundo y preciso.

- Elaboración de la argumentación textual: tras el análisis, los alumnos redactarán un texto argumentativo en el cual las imágenes y la información contextual les sirvan de pórtico argumentativo. En esta ocasión, los alumnos deben ser capaces de recoger los indicios que sugiere la contextualización para encauzar su argumentación, formulando una tesis más elaborada y precisa.

Esta fase tiene como finalidad que los alumnos establezcan un guion más fundamentado y estructurado de su análisis y argumentación escrita, gracias al soporte textual contextual. Esto les permitirá observar la forma en la que el contexto puede modificar o ampliar su interpretación de una imagen y la forma en la que pueden hacer uso de esta información para llevar a cabo un argumento más sólido. Con todo ello, también se pretende:

- Mejorar la interpretación crítica: la adición de un contexto mayor permite a los alumnos observar cómo puede influir la información complementaria en su análisis visual y textual haciendo que su interpretación sea más profunda y matizada con respecto de las imágenes.

- Fortalecer la argumentación escrita: contando con un contexto, los alumnos verán cómo elaborar textos argumentativos más sólidos, coherentes en su lógica y basados en datos de mayor calidad informativa.

- Habilitar el trabajo a partir de múltiples fuentes de información: los alumnos, al ir configurando imágenes, textos e información contextual, aprenderán a trabajar a partir

de múltiples fuentes de información en sus argumentos, integrándolas en su discurso de una manera coherente y persuasiva.

El principal reto en esta fase consistirá en que los estudiantes lleguen a integrar la información contextual en su argumentación. La contextualización es un hilo argumentativo útil, pero los estudiantes tendrán que trabajar en el equilibrio de la contextualización y su análisis sin centrar completamente su argumentación en la información adicional, es decir, la argumentación se sostiene de manera autónoma, crítica e independiente de esta. En este sentido, también se trata de una oportunidad de aprendizaje importante, ya que pueden aprender a trabajar con información multidimensional (visual, textual y contextual), lo que resulta también ser básico en la comunicación multimodal y en contextos de información real donde la información se produce en diferentes formatos.

Llegar al final de esta tarea significará que los alumnos interpretan mejor las imágenes puras y las imágenes con texto, además de con la información contextual proporcionada. Serán capaces de construir un argumentario más lógico, mejor argumentado y estructurado, a partir de la imagen y de la información adicional que se les había dado y, se espera, que de la tarea salgan reflexionando sobre la propia contextualización escrita y su influencia en la interpretación de las imágenes y logren ser conscientes del uso adecuado de esta información para reforzar sus argumentaciones escritas.

5.5.3.3. Visionado y argumentación escrita de imágenes generadas con IA

En esta fase final de la intervención, los alumnos harán uso de la herramienta FREEPIK AI (https://www.freepik.com/) para ir generando imágenes a partir de un texto que redactarán ellos mismos. Dicha herramienta se caracteriza por el hecho de que presenta la tecnología IA como generadora de imágenes a partir de un texto compuesto por una sencilla descripción. Así pues, el usuario tiene que introducir un texto lo bastante rico y detallado para dar cuenta de los elementos visuales que busca. Esta aplicación también da la posibilidad de seleccionar previamente parámetros como estilos visuales, paletas de colores e incluir elementos en el texto que se presentarán posteriormente en las imágenes generadas.

Posteriormente, los estudiantes tienen que llevar a cabo un análisis crítico y una argumentación escrita explicando el motivo por el que creen que la IA ha generado dichas imágenes después de procesar su texto. Con ello, también procuramos desarrollar la competencia de interpretar imágenes, al tiempo que se ponen en práctica y se desarrollan

competencias digitales, que son necesarias para los contextos educativos y profesionales del presente. Para llevar a cabo esta actividad se seguirán los siguientes pasos:

- Redacción del primer texto: los alumnos deberán redactar un pequeño texto sobre un tema determinado, suficientemente rico en información para que la IA tenga bastantes elementos con los que generar imágenes coherentes y, posteriormente, lo introducirán en la aplicación de generación de imágenes FREEPIK AI.

- Producción de imágenes: una vez hayan escrito el texto en la herramienta de IA, los alumnos reciben cuatro imágenes generadas por esta relacionadas con el texto que han escrito. En este punto se les pide que reflexionen sobre las imágenes desde una manera crítica, observando qué elementos visuales han resaltado o cómo ha resuelto el texto la IA.

- Análisis de las imágenes producidas: una vez generadas las imágenes, los discentes las analizarán de forma individual. Deben centrarse en lo visual, en el uso de los colores, en las formas, etc. El análisis de las imágenes generadas tiene como objetivo que los propios estudiantes observen la manera en que la IA ha interpretado el texto y cuáles han sido las cuestiones que resaltan las imágenes generadas.

- Producción del texto argumentativo: después de analizar las imágenes generadas, los discentes han de escribir un texto argumentativo donde expliquen por qué creen que la IA ha generado de esta forma las imágenes producidas en función del texto generativo. Con esta tarea se pretende dar cuenta de las limitaciones y de las posibilidades de la IA a la hora de generar imágenes, así como la automatización del proceso interpretativo. En la argumentación, los estudiantes deben hacer una hipótesis sobre qué aspectos del texto han influido más en la elaboración de las imágenes y por qué piensan que la IA ha mostrado o resaltado unos aspectos y no otros.

El objetivo global de esta actividad es que los participantes integren el uso de la IA en el desarrollo de las habilidades argumentativas multimodales. De esta manera, no solo van a mejorar su cualidad para poder redactar textos argumentativos, sino que también van a adquirir aquellas competencias que les permitirán entender y hacer uso de las tecnologías de forma más crítica y eficaz. Esto quiere decir:

- Desarrollar competencias digitales: en este caso, que los estudiantes se familiaricen con las imágenes generadas por IA es el punto de partida para desarrollar habilidades que permitan relacionarse competentemente con la nueva tecnología en el entorno académico y profesional.

- Mejorar la capacidad argumentativa: la tarea propuesta hace hincapié en la relación entre texto e imagen, una de las dimensiones fundamentales en el contexto de la comunicación multimodal. Los estudiantes deberán justificar por qué creen que la IA ha generado ciertas imágenes en función del texto original. El proceso de argumentar lo que piensan sobre la imagen les ayudará a forjar una argumentación más clara y más argumentada.

- Promover el pensamiento crítico respecto a la tecnología: esta tarea anima a los estudiantes a reflexionar sobre la creación automatizada y a considerar el modo en que la tecnología traduce e imita lo producido por las personas. Esto no les ayudará únicamente a entender las competencias y limitaciones de la tecnología, sino que también les servirá para ser críticos respecto al uso de la tecnología.

El principal reto de esta tarea se inscribe en la interpretación de cómo la IA transforma un texto en imágenes. En este punto, dado que los sistemas de IA no interpretan el lenguaje humano como lo haría una persona, los estudiantes deberán ser capaces de discernir qué aspectos del texto han sido priorizados tecnológicamente y el por qué. Sin embargo, este reto es a la vez una buena oportunidad de aprendizaje para que los estudiantes adquieran una mayor comprensión sobre cómo procesa la tecnología el lenguaje y el contenido visual. Por otra parte, dado que se trabaja con nuevas herramientas, como la IA, los estudiantes están más dispuestos a integrar la tecnología como parte de su aprendizaje y, por lo tanto, estarán también más dispuestos a hacer frente a los retos que puede plantear la integración de la tecnología dentro de los diferentes campos del saber.

5.5.3.4. Creación del Corpus de Imágenes para la Motivación de la Argumentación (CIMA).

Para la creación del corpus se eligieron 80 imágenes de las cuales estaba previsto seleccionar 30 de ellas tras un proceso de validación y selección exhaustiva mediante el método Delphi. Las imágenes validadas y seleccionadas constituirán el Corpus de Imágenes para la Motivación de la Argumentación (CIMA), y se codificarán para facilitar su uso.

Para poder comprobar la validez y funcionalidad de las imágenes seleccionadas y poder validar el corpus, se llevará a cabo una prueba con las 30 imágenes seleccionadas en un grupo de control de estudiantes con las mismas características que los informantes que componen la fase final de la muestra.

5.5.3.5. Creación de un corpus textual de uso lingüístico de nivel B2+ de los documentos recogidos.

La creación del corpus lingüístico escrito utilizado en esta investigación, denominado Corpus Argumentativo Multimodal para el Español (CAME), se ha diseñado específicamente para investigar el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes italianos de ELE en el contexto académico de la *Università degli Studi di Salerno*. Se prevé que este corpus contenga 60 producciones escritas, de las cuales 50 serán argumentativas y 10 generativas, todas serán realizadas por informantes con nivel B2+ del MCER, basándose en la interacción con imágenes clasificadas en el CIMA. A partir de estos datos, el corpus permite un análisis exhaustivo de la competencia argumentativa en relación con estímulos visuales y tecnológicos diversos.

Los textos escritos por los discentes se recopilan y se digitalizan para facilitar su análisis. Se sigue un proceso de transcripción que respete fielmente la ortografía, puntuación y estilo originales de cada participante y, en ningún caso se realizan correcciones ni modificaciones en las producciones, preservando así la autenticidad y espontaneidad de los datos para un análisis preciso de las competencias lingüísticas y argumentativas.

El corpus se organiza en función del tipo de estímulo visual o textual utilizado y la presencia o ausencia de contextualización, siguiendo el ejemplo del CIMA. Las categorías de textos son:

- Textos basados en imágenes puras sin contextualización
- Textos basados en imágenes puras contextualizadas
- Textos basados en imágenes con texto sin contextualización
- Textos basados en imágenes con texto contextualizadas
- Textos diseñados para la generación de imágenes mediante inteligencia artificial
- Textos basados en imágenes generadas mediante inteligencia artificial

Cada estudiante produce textos argumentativos basados en estas categorías, resultando un conjunto diverso de producciones que permiten analizar la influencia de los diferentes tipos de imágenes y niveles de contextualización en la argumentación escrita.

5.5.3.6. Cronograma de tareas

A continuación, se presenta el cronograma de tareas que se desarrolla en este trabajo de investigación:

Tabla 16

Cronograma de Tareas

SECUENCIACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
FASE DE EXPLORACIÓN	
Búsqueda, selección y revisión bibliográfica inicial. Elaboración del proyecto de investigación	Hasta diciembre de 2022
Profundización en la revisión bibliográfica y definición del marco teórico	Hasta mayo de 2023
Planificación del diseño de las tareas complejas e instrumentos de recogida de datos	Hasta julio de 2023
Validación de instrumentos de recogida de datos y selección de los participantes	Hasta octubre de 2023
FASE DE INTERVENCIÓN	
Creación del corpus de imágenes	Hasta enero de 2024
Visionado y análisis de imágenes puras sin contextualización y con contextualización	Hasta marzo de 2024
Visionado y análisis de imágenes con texto sin contextualización y con contextualización	Hasta abril de 2024
Generación y análisis de imágenes creadas por IA	Hasta mayo de 2024
Creación del corpus textual basado en las producciones escritas de los estudiantes	Hasta junio de 2024
FASE DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	
Análisis de los datos del corpus textual (imágenes y textos argumentativos)	Hasta octubre de 2024

SECUENCIACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
Evaluación de la capacidad argumentativa y de la interacción entre imágenes y textos en los estudiantes	Hasta enero 2025
Interpretación y redacción del informe de investigación final	Hasta abril de 2025
Revisión y entrega final del estudio	Hasta junio de 2025

Fuente: elaboración del autor

5.5.4. Fase de análisis e interpretación de los resultados

En esta fase se presentarán las reflexiones sobre la implementación y los resultados del plan de intervención puesto en práctica con el alumnado. Este apartado está dividido en dos partes: por un lado, se describirán minuciosamente los resultados derivados de la recolección y el procesamiento de los corpus textuales generados durante el desarrollo de las actividades de argumentación escrita mediante imágenes; por otro, se presentarán las reflexiones en torno a la efectividad de la metodología empleada a raíz del análisis de la capacidad argumentativa y de la interacción del alumnado con respecto a los recursos visuales provistos en distintas situaciones comunicativas.

Las áreas de análisis e interpretación que entran en esta fase son las siguientes:

- Análisis de los corpus textuales: se elaborará un análisis exhaustivo de los textos argumentativos en las tres variantes propuestas. La evaluación se centrará en el uso del lenguaje argumentativo, haciendo hincapié en los recursos para desarrollar la argumentación propuestos por el PCIC.

- Evaluación del dominio argumentativo: se examinará el grado de desarrollo de la competencia argumentativa, con el fin de contrastar la calidad de los argumentos escritos, así como la capacidad para interpretar los tipos de elementos visuales proporcionados. En esta evaluación se prestará especial atención a la conexión entre imágenes y argumentación y se evaluará la capacidad del alumnado para poner en práctica adecuadamente el acopio de los recursos visuales.

- Metaevaluación del modelo de intervención: una vez finalizado este último punto, se propondrá una reflexión sobre el modelo didáctico implementado y se evaluará su potencial para favorecer la argumentación multimodal en los aprendices. En esta parte

del análisis se explorará, también, la capacidad argumentativa de las imágenes en la dinámica de la argumentación y se examinarán las consecuencias de las modalidades de contextualización en el rendimiento argumentativo.

Esta fase analítica, por tanto, tiene como objetivo último ofrecer una mirada crítica sobre el análisis del impacto de la metodología aplicada y de sus posibles limitaciones, proponiendo líneas que puedan ser transitables o adaptables a contextos de enseñanza análogos.

5.5.4.1 Modelo de análisis descriptivo del corpus lingüístico escrito

El CAME sigue los principios que describe Sinclair (2005, pp. 1-14) para crear un corpus de interlengua cuya representatividad, muestreo y equilibrio sean fundamentales para garantizar que lo recopilado sea una fiel correspondencia de las competencias lingüísticas del grupo que se analiza. Este criterio también está presente en otros trabajos sobre interlengua en ELE, como el corpus de aprendientes ICLE (International Corpus of Learner English) de Granger et al. (2002), que reúne textos argumentativos de estudiantes de inglés como lengua extranjera en diferentes contextos universitarios. El corpus CAME, al igual que el ICLE, recoge producciones argumentativas, si bien centradas en la lengua española y tiene en cuenta la relación texto-imagen como un elemento fundamental para el aprendizaje y desarrollo de competencias argumentativas.

Al igual que otros corpus de aprendientes de ELE, el CAME tiene en cuenta investigaciones de referencia en el ámbito de la adquisición de la interlengua en español. Entre los corpus que sirvieron como marco referencial destacan:

- CEDEL2 (Corpus escrito del español) (Lozano, 2007), que reúne redacciones de estudiantes de español con lenguas maternas diversas y ofrece una base sólida para el análisis de estructuras y patrones recurrentes en la producción escrita.

- CORANE (Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE) (Cestero et al., 2001) de la Universidad de Alcalá, que se centra en el análisis de errores en la escritura de estudiantes de español de 24 lenguas maternas diferentes, clasificados en cuatro niveles de competencia.

- CATE (Corpus escrito anotado de aprendices taiwaneses de español) (Hui-Chuan Lu, 2010), que profundiza en los patrones de error de hablantes nativos de chino en su aprendizaje del español.

- Corpus E.L.E.I. (Español lengua extranjera en Italia) (Martín y Solís, 2013), que recoge producciones orales y escritas de estudiantes italianos, de gran valor para esta investigación por su enfoque en una lengua materna similar y por su estructura longitudinal.

Siguiendo el enfoque de estos corpus, el CAME incorpora el análisis de la producción escrita desde una perspectiva multimodal y argumentativa, al tiempo que considera la influencia del contexto visual en el discurso, siendo su propósito central el de profundizar en el análisis de cómo la inclusión de imágenes puras, imágenes con texto e imágenes generadas con IA afectan a la capacidad argumentativa de los estudiantes. Al ofrecer una estructura multimodal de estímulos visuales, este corpus ofrece una visión única de la manera en que los estudiantes interpreten y aglomeren elementos visuales en sus producciones escritas. Este análisis resulta especialmente relevante en el contexto de la enseñanza de ELE, ya que fomenta una comprensión más completa de los desafíos y oportunidades de la enseñanza de la argumentación en un contexto multimodal.

5.5.4.2. Modelo de análisis e interpretación de los resultados de competencia en argumentación lingüística en el corpus de textos escritos. Previsiones e instrumentos

Este modelo de análisis tiene como finalidad evaluar en profundidad la capacidad argumentativa de los alumnos en sus producciones escritas, utilizando para ello estímulos visuales de distinta naturaleza y diferente grado de contextualización. Este modelo se fundamenta a su vez en los postulados del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y en las teorías de Adam (1992) acerca de la estructura de los textos argumentativos, y se observa de qué manera los alumnos articulan ideas, las explican y desarrollan referencias con otros recursos lingüísticos o con otras secuencias de textos.

En definitiva, el análisis parte de una serie de preguntas clave y aspectos a valorar que se agrupan en cinco bloques básicos sobre los que realizar el examen de los procesos de argumentación abordados, desde la formulación de la tesis hasta la integración de secuencias narrativas además del uso de recursos lingüísticos concretos. A su vez, se evaluará el efecto de los estímulos visuales en la producción de las argumentaciones y en la adopción de los distintos enfoques argumentativos.

Este modelo no tiene como finalidad únicamente reconocer las fortalezas y debilidades en la competencia argumentativa de los estudiantes, sino que plantea un marco para desarrollar estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico y la reflexión profunda, cruciales en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Cuestiones para analizar la competencia argumentativa en los textos escritos

A continuación, se presenta el modelo de análisis detallando los puntos que se van a analizar en las producciones de los informantes y que siguen el modelo de la macrofunción argumentativa del PCIC, así como también atienden al procedimiento de análisis lingüístico y tópico de la argumentación en ELE ofrecido por Sánchez y Caro (2023). Las cuestiones analíticas elaboradas para este caso son:

I. ¿La argumentación sigue el proceso prototípico según el PCIC?

1. ¿Incluye una cuestión polémica clara como base de la argumentación?
2. ¿Se enuncia explícitamente una tesis que define la postura del autor?
3. ¿Se presenta una regla general que contextualiza el argumento en un marco compartido?
4. ¿Se desarrollan argumentos concretos que respaldan la tesis?
    - ¿Incluye evidencias o razonamientos que fortalezcan los argumentos?
    - ¿Los argumentos están secuenciados de forma lógica y coherente?
5. ¿Se utiliza una contraargumentación que anticipe posibles objeciones?
6. ¿Incluye una reserva para matizar o equilibrar el argumento?
7. ¿La conclusión sintetiza los argumentos y reafirma la tesis?

II. Recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC:

1. Presentación de la cuestión polémica:
    - ¿Se emplean oraciones declarativas para establecer la cuestión de manera directa?
    - ¿Se utilizan verbos performativos como *afirmar, asegurar, negar, opinar* para reforzar la postura?

2. Presentación de la opinión o tesis:
    - ¿La tesis está enunciada mediante un enunciado aseverativo claro?
    - ¿Es específica y directamente vinculada al tema?

3. Presentar un argumento:

- ¿Incluye constataciones asertivas? (ejemplos: verbos como *creer, pensar, opinar, considerar, tener o tomar en consideración*, o locuciones como *en mi opinión, desde mi punto de vista*).
- ¿Se utilizan constataciones retractativas? (ejemplos: *aceptar, temerse, rechazar, renunciar*).
- ¿Se incorporan constataciones concesivas para admitir parcialmente otras posturas? (ejemplos: *reconocer, admitir, confesar*).
- ¿Se emplean constataciones de dominio o influencia que refuercen la argumentación? (ejemplos: *sentir, preguntarse, lamentar*).

4. Presentar una contraargumentación:

- ¿Se introducen con expresiones de acuerdo parcial seguidas de una refutación? (ejemplos: *aunque, a pesar de que, hay que recordar que, no está claro que, si bien, no olvidemos que*, *es evidente, es un hecho, está claro que, es inevitable, por supuesto que, es indiscutible, no obstante*).

5. Presentación de una regla general:

- ¿Se tematiza la información compartida mediante focalizadores como *en cuanto a, en relación con, con respecto a*?
- ¿Se emplean expresiones modales como *como se ha demostrado, como hemos recogido* para establecer la regla general?
- Uso de *todo* con valor generalizador.

6. Presentación de una reserva:

- ¿Se utilizan indicadores de restricción como *aunque, aparte de, a no ser que*?

III. Inserción de secuencias según el PCIC:

1. ¿El texto incluye secuencias narrativas para ilustrar o ejemplificar los argumentos?
   - ¿Estas secuencias son claras y están integradas de manera coherente?

2. ¿Se utilizan secuencias descriptivas para contextualizar o enriquecer el texto?
   - ¿Se detallan aspectos relevantes relacionados con la imagen o el tema?

3. ¿Se emplean secuencias explicativas para clarificar conceptos o profundizar en los argumentos?

- ¿Estas explicaciones facilitan la comprensión del lector?

IV. Elementos lingüísticos relativos a la argumentación según Martí (2013, pp. 19-24) con referencia al PCIC:

1. Conectores argumentativos:
   - ¿Qué conectores se emplean para estructurar la argumentación?
     - Aditivos: no solo; sino también; asimismo; ni… ni
     - Causales: porque, pues, puesto que, ya que, a causa de, visto que, dado que, como, considerando que, a causa de, por culpa de.
     - Contraargumentativos: a pesar de; no obstante; mientras que; en cambio; de todas maneras; de todas formas; de todos modos.
     - Consecutivos: de modo / forma / manera… que; en consecuencia
2. Uso de conectores de refuerzo argumentativo:
   - ¿Se emplean conectores para reforzar la argumentación? (*desde luego; por supuesto)*

V. La imagen, ¿provoca la argumentación?

1. ¿La imagen ha estimulado al estudiante para generar una argumentación sólida?
2. En caso afirmativo:
   - Según el punto 3.3 del marco teórico, ¿Qué tipo de argumentación predomina en el texto?
3. En caso negativo:
   - ¿El texto deriva hacia otro tipo de discurso (descriptivo, narrativo)?

Al abordar detalladamente cada uno de estos apartados en el análisis del corpus, se proporcionará una evaluación exhaustiva de los estudiantes sobre cómo emplean los recursos argumentativos, integran secuencias textuales y responden a los estímulos visuales. La aplicación sistemática de este modelo permitirá identificar las fortalezas y debilidades en la construcción de textos argumentativos por parte de los estudiantes, ofreciendo además nuevas perspectivas para el desarrollo de estrategias didácticas que fomenten la competencia argumentativa en ELE.

5.5.4.3. Modelo de evaluación de resultados: rúbrica de competencia en argumentación lingüística

Teniendo en consideración la importancia científica de las rúbricas como instrumentos eficaces de evaluación formativa (Jonsson y Svingby, 2007; Panadero et al., 2013), el modelo de evaluación que se ha desarrollado en la investigación y que aquí se expone incorpora en su seno rúbricas concretas para la evaluación de la competencia en argumentación lingüística en las producciones escritas del alumnado. Esta rúbrica concierne al plano expresivo y está diseñada con una escala de niveles de desempeño (muy deficiente, insuficiente, suficiente, satisfactorio, excelente) y con una puntuación que atenaza los valores entre el 1 y el 30, de acuerdo con los indicadores de aprendizaje que agrupan y dan lugar a la clasificación de las evidencias analizadas.

En la rúbrica de evaluación se han considerado cinco aspectos fundamentales:

- Estructura argumentativa según el proceso prototípico del PCIC
- Uso de recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC
- Inserción y manejo de secuencias textuales
- Elementos lingüísticos relativos a la argumentación
- Efectividad de la argumentación provocada por las imágenes

Cada punto de la rúbrica se organiza a partir de categorías o criterios que reflejan aspectos clave de la competencia argumentativa ligados a objetivos de aprendizaje específicos. A continuación, se presenta la descripción detallada de cada uno de los puntos de análisis de la rúbrica.

Descripción detallada de los niveles de desempeño del seguimiento del proceso argumentativo prototípico

- Muy deficiente (1 - 10): no sigue el proceso; faltan elementos clave como tesis y argumentos.

  En este nivel, el estudiante no demuestra conocimiento del proceso argumentativo prototípico según el PCIC. Faltan elementos fundamentales como la presentación de una cuestión polémica, tesis, argumentos, contraargumentación y conclusión. El texto puede carecer de estructura lógica, presentando ideas desordenadas o irrelevantes. Por ejemplo, el estudiante podría escribir un texto que salta de un tema a otro sin cohesión ni propósito argumentativo claro.

- Insuficiente (11 - 17): sigue parcialmente el proceso; varios elementos están ausentes o mal desarrollados.

  El estudiante muestra una comprensión limitada del proceso argumentativo. Puede presentar una tesis o una cuestión polémica, pero faltan otros elementos importantes como la contraargumentación o la reserva. Los argumentos pueden ser superficiales o estar mal organizados, y la conclusión puede ser débil o inexistente. Por ejemplo, el texto puede incluir una tesis y algunos argumentos, pero carecer de contraargumentos o una conclusión sólida.

- Suficiente (18 - 22): sigue el proceso básico con algunos elementos clave presentes, pero requiere mayor cohesión y desarrollo.

  En este nivel, el estudiante sigue el proceso argumentativo básico, incluyendo una tesis clara, argumentos que la respaldan y una conclusión. Sin embargo, puede faltar la regla general, la contraargumentación o la reserva, o estos elementos pueden estar poco desarrollados. La secuencia lógica del texto es aceptable, pero podría mejorar en coherencia y profundidad.

- Satisfactorio (23 - 27): sigue adecuadamente el proceso prototípico con la mayoría de los elementos bien desarrollados.

  El estudiante demuestra una buena comprensión del proceso argumentativo prototípico. Incluye una cuestión polémica clara, una tesis bien definida, argumentos sólidos respaldados con evidencias, contraargumentación y una conclusión que sintetiza y reafirma la tesis. La secuencia lógica es coherente, y los elementos como la regla general y la reserva están integrados de manera efectiva.

- Excelente (28 - 30): sigue completamente el proceso; todos los elementos están presentes y bien integrados de manera coherente y efectiva.

  En este nivel, el estudiante sigue el proceso prototípico de argumentación según el PCIC. Todos los elementos están presentes: cuestión polémica, tesis, regla general, argumentos bien desarrollados y secuenciados lógicamente, contraargumentación efectiva, reserva y una conclusión sólida que sintetiza y aporta una perspectiva significativa. El texto es coherente, está bien cohesionado y demuestra una comprensión profunda de la estructura argumentativa.

Descripción detallada del uso de recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC

- Muy deficiente (1 - 10): No se recurre realmente a los recursos argumentativos del PCIC.

  Solo hay enunciados aseverativos básicos ("yo creo que…") o conectores elementales ("pero") y no se utilizan verbos performativos ni marcadores concesivos. La cohesión se apoya en repeticiones o yuxtaposiciones simples.

- Insuficiente (11 - 17): Aparecen algunas fórmulas de opinión (en mi opinión), pero todo es limitado. Los argumentos se basan prácticamente en constataciones asertivas sin ejemplos y rara vez se emplean expresiones de acuerdo parcial seguidas de refutación ("aunque", "sin embargo"). Los conectores son escasos o inadecuados.

- Suficiente (18 - 22): se emplean los recursos esenciales propuestos por el PCIC.
  Se usan verbos de opinión (creo, pienso), conectores concesivos, ejemplos sencillos o focalizadores temáticos ("en cuanto a…"). No obstante, la gama de recursos es limitada y puede provocar una sensación de repetición y monotonía en los marcadores usados.
- Satisfactorio (23 - 27): se demuestra un dominio de la mayoría de los recursos propuestos por el PCIC.
  Utiliza verbos performativos ("X afirma que…"), hay argumentos variados (asertivos, retractativos, concesivos) y conectores adecuados siempre con cohesión dentro de la estructura. En general, la selección de los recursos es pertinente al público y al propósito, aunque podría ampliarse en variedad para mejorar mucho más el discurso.

- Excelente (28 - 30): usa de forma totalmente plena, variada y coherentemente todos los recursos que propone el PCIC.

Descripción detallada de los niveles de desempeño de la inserción de secuencias textuales

- Muy deficiente (1 - 10): no inserta secuencias o las utiliza de forma inadecuada.
  El estudiante no incluye secuencias narrativas, descriptivas o explicativas en su texto, o las que incluye no aportan contenido al desarrollo de la argumentación y pueden generar confusión.

- Insuficiente (11 - 17): inserta secuencias de manera limitada o poco coherente.

El estudiante incorpora algunas secuencias textuales, pero de forma limitada y sin integrarlas coherentemente en el texto. Las secuencias pueden parecer forzadas o estar desconectadas del argumento principal.

- Suficiente (18 - 22): utiliza algunas secuencias que aportan contenido al texto, pero requieren una mejor integración.
  El estudiante utiliza secuencias narrativas, descriptivas o explicativas que aportan contenido al texto, pero la integración podría mejorarse. Las transiciones entre las secuencias y el argumento principal pueden ser débiles.

- Satisfactorio (23 - 27): integra efectivamente diversas secuencias que enriquecen y fortalecen la argumentación.
  El estudiante integra de manera efectiva diferentes secuencias textuales que enriquecen el texto y fortalecen la argumentación. Las secuencias están bien conectadas con los argumentos y mejoran la comprensión del lector.

- Excelente (28 - 30): uso hábil y estratégico de múltiples secuencias que mejoran significativamente la profundidad y la calidad del texto.
  En este nivel, el estudiante emplea de forma hábil y estratégica una variedad de secuencias textuales que mejoran significativamente la profundidad y la calidad del texto argumentativo. Las secuencias están perfectamente integradas y aportan valor al argumento.

Descripción detallada de los niveles de desempeño de los elementos lingüísticos relativos a la argumentación

- Muy deficiente (1 - 10): no utiliza marcadores argumentativos o los usa incorrectamente.
  El estudiante no emplea marcadores discursivos para estructurar la argumentación o los utiliza de forma incorrecta que da como resultado un texto desorganizado y difícil de seguir.

- Insuficiente (11 - 17): uso limitado y a veces incorrecto de marcadores.
  El estudiante utiliza algunos marcadores argumentativos de manera limitada y ocasionalmente incorrecta. Puede repetir los mismos marcadores o emplear conectores que no reflejen adecuadamente la relación entre las ideas.

- Suficiente (18 - 22): utiliza marcadores básicos con algunos errores o repeticiones.
  El estudiante emplea marcadores argumentativos básicos que ayudan a la cohesión del texto, aunque puede cometer errores menores o repetir ciertos conectores.

- Satisfactorio (23 - 27): buen uso de marcadores que aportan claridad y cohesión al texto.
  El estudiante hace un buen uso de marcadores argumentativos y contraargumentativos, lo que aporta claridad y cohesión al texto. Emplea una variedad de conectores adecuados que reflejan correctamente las relaciones entre las ideas.

- Excelente (28 - 30): uso variado y preciso de marcadores que enriquecen significativamente la cohesión y la fluidez del texto.
  En este nivel, el estudiante demuestra un uso variado y preciso de marcadores argumentativos y contraargumentativos, lo que enriquece significativamente la cohesión y la fluidez del texto.

Descripción detallada de los niveles de desempeño de la cuestión sobre si el texto provoca la argumentación

- Muy deficiente (1 - 10): no genera argumentación; el texto no es argumentativo.
  El estudiante no utiliza la imagen como estímulo para generar una argumentación. El texto puede ser descriptivo, narrativo o expositivo, sin presentar una postura o argumentos.

- Insuficiente (11 - 17): la argumentación es poco efectiva o irrelevante respecto a la imagen.
  El estudiante intenta argumentar, pero la argumentación es débil, superficial o no está relacionada con la imagen. Puede presentar opiniones vagas sin respaldarlas con argumentos sólidos.

- Suficiente (18 - 22): genera una argumentación básica relacionada con la imagen, pero requiere mayor desarrollo.
  El estudiante genera una argumentación básica que está relacionada con la imagen, pero necesita mayor profundidad y desarrollo. Presenta una tesis y algunos argumentos, pero estos pueden ser generales o poco elaborados.

- Satisfactorio (23 - 27): genera una argumentación efectiva y coherente provocada por la imagen; los argumentos son sólidos.
  El estudiante genera una argumentación efectiva y coherente, claramente provocada por la imagen. Los argumentos son sólidos, están bien desarrollados y respaldan la tesis.

- Excelente (28 - 30): genera una argumentación altamente efectiva y persuasiva que muestra un profundo análisis de la imagen y utiliza estrategias argumentativas variadas.
  En este nivel, el estudiante utiliza la imagen como punto de partida para una argumentación altamente efectiva y persuasiva. Demuestra un profundo análisis de la imagen, extrae interpretaciones originales y emplea diversas estrategias argumentativas (lógica, emotiva, ético-moral, por analogía, por autoridad).

Rúbrica de evaluación de criterios y niveles de desempeño de las categorías analizadas

Tabla 17

Rúbrica de evaluación de criterios y niveles de desempeño de las categorías analizadas

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	**INSUFICIENTE (11 - 17)**	**SUFICIENTE (18 – 22)**	**SATISFACTORIO (23 – 27)**	**EXCELENTE (28 – 30)**
Seguimiento del proceso argumentativo prototípico	No sigue el proceso. Faltan elementos clave como tesis y argumentos	Sigue parcialmente el proceso; varios elementos están ausentes o mal desarrollados	Sigue el proceso básico con algunos elementos clave presentes, pero requiere mayor cohesión y desarrollo	Sigue adecuadamente el proceso prototípico con la mayoría de los elementos bien desarrollados	Sigue completamente el proceso; todos los elementos están presentes y bien integrados de manera coherente y efectiva

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Descripción detallada del uso de recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC	Apenas emplea recursos básicos y los conectores son simples y repetitivos.	Usa algunos recursos argumentativos y marcadores, pero son escasos o inadecuados.	Usa argumentos asertivos, introduce conectores concesivos y focalizadores, pero con poca variedad y cohesión limitada.	Integra la mayoría de los recursos, aunque en algún momento el discurso se podría mejorar.	Integra correctamente y coherentemente los recursos usados que propone el PCIC.
Inserción de secuencias textuales	No inserta secuencias o las utiliza de forma inadecuada, sin aportar al argumento	Inserta secuencias de manera limitada o poco coherente	Utiliza algunas secuencias que aportan información al texto, pero requieren mejor integración	Integra efectivamente diversas secuencias que enriquecen y fortalecen la argumentación	Uso hábil y estratégico de múltiples secuencias, mejorando significativamente la profundidad y calidad del texto

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Elementos lingüísticos relativos a la argumentación	No utiliza marcadores argumentativos o los usa incorrectamente	Uso limitado y a veces incorrecto de marcadores	Utiliza marcadores básicos con algunos errores o repeticiones	Buen uso de marcadores que aportan claridad y cohesión al texto	Uso variado y preciso de marcadores, enriqueciendo significativamente la cohesión y fluidez del texto
¿La imagen provoca la argumentación?	No genera argumentación; el texto no es argumentativo	La argumentación es poco efectiva o irrelevante respecto a la imagen	Genera una argumentación básica relacionada con la imagen, pero requiere mayor desarrollo	Genera una argumentación efectiva y coherente provocada por la imagen; los argumentos son sólidos	Genera una argumentación altamente efectiva y persuasiva, mostrando un profundo análisis de la imagen y utilizando estrategias argumentativas variadas

Fuente: elaboración del autor

6. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Fase de exploración

6.1.1. Participantes y contexto

Los participantes de esta investigación son estudiantes italianos de ELE de nivel B2+ del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002; 2021) y que están matriculados en la especialización en Lenguas y Literaturas Modernas de la *Università degli Studi di Salerno* (Italia); programa universitario que corresponde a un Máster oficial de 120 créditos en el sistema educativo español. Se optó por estos niveles debido a que los estudiantes poseen una buena base del español, lo cual les permite trabajar en tareas de argumentación escrita y análisis crítico de mayor profundidad. Además, su experiencia con los soportes digitales y su predisposición para incluir recursos multimodales en su aprendizaje hacen de ellos sujetos ideales para este estudio, cuyo objetivo es investigar la integración de imágenes digitales en la adquisición de competencias argumentativas.

Características de los participantes

El grupo de participantes está integrado por 44 estudiantes de nacionalidad italiana, con edades entre los 22 y 23 años. Todos ellos proceden principalmente de las provincias de Salerno, Nápoles y Avellino, cuyo idioma arterial es el italiano y está condicionado por el napolitano del lugar de origen. El grupo está formado por 33 mujeres y 11 hombres que cursan sus estudios correspondientes a su primer año de especialización de Lenguas y Literaturas Modernas, y por lo tanto han finalizado el Grado de estudios universitarios en el área de Lenguas y Culturas Extranjeras. Además del español, estudian otra lengua extranjera como el inglés, el francés, el alemán o el ruso.

La participación en este trabajo fue del todo voluntaria. Así mismo, el nivel de competencia lingüística se vio también garantizado puesto que todos los alumnos cursaron a lo largo del Grado asignaturas de lengua y literatura española, lo que garantizaba que los participantes poseían un saber previo de relevancia para las actividades que se ponían en práctica.

Contexto de la investigación

Las actividades de la investigación se llevaron a cabo durante las clases de Lectorado de Lengua Española IV, enmarcándose en el currículo como actividades de autoaprendizaje. Las sesiones se llevaron a cabo en las instalaciones del Centro Linguístico de Ateneo (CLA) de la *Università degli Studi di Salerno*, que dispone de todos los recursos tecnológicos

necesarios para llevar a la práctica la actividad diseñada, como laboratorios informáticos con acceso a Internet. Poder llevar a cabo las actividades en un entorno académico familiar para los alumnos favoreció su participación activa y comprometida. Al estar integradas en el currículo de la asignatura, las actividades fueron percibidas como relevantes y beneficiosas para su desarrollo académico y profesional, lo que contribuyó a incrementar la motivación y el interés por participar en el proyecto.

Seguidamente, se expone una tabla que resume las características sociodemográficas de los participantes:

Tabla 18

Análisis sociológico de los participantes

País de origen	Italia
Lugar de residencia	Salerno y provincia, Nápoles y provincia, Avellino y provincia
Lengua materna	Italiano / dialectos regionales (derivados del napolitano)
Edad	22 – 23 años
Género	29 mujeres, 11 hombres
Nivel de estudios	Primer año de Máster en Lenguas y Literaturas Modernas
Nivel del español	B2+ del MCER. 3 años de estudios superiores - Aproximadamente 480 horas de clase, incluyendo las asignaturas de Lengua española, Traducción y Literatura española
Otras lenguas extranjeras	Inglés, francés, alemán, ruso

Fuente: elaboración del autor

Justificación de la selección de participantes

De los 40 alumnos que constituían el grupo base, se eligió un número reducido de 20 participantes para el análisis de la investigación; en esta ocasión el grupo estaba formado por 15 mujeres y 5 hombres. La decisión que llevó a escoger este grupo concreto de alumnos está sostenida por una serie de elementos fundamentales para que la investigación se desarrolle positivamente:

- Competencia lingüística idónea: los alumnos, ya que están en el nivel B2+, presentan la competencia lingüística que se requiere para participar en las actividades donde es necesario un manejo del idioma más avanzado, en especial las tareas argumentativas escritas y el análisis crítico.

- Experiencia previa con recursos multimodales: los participantes han demostrado experiencia y una actitud favorable ante el uso de imágenes y en las herramientas digitales en contextos educativos, lo que es muy importante para la integración de las imágenes digitales en el desarrollo de las habilidades argumentativas.

- Interés por el desarrollo de competencias comunicativas: al cursar la especialidad de Lenguas y Literaturas Modernas muestran una actitud de interés por profundizar en sus competencias comunicativas y por conocer nuevas metodologías de aprendizaje.

6.1.2. Programa didáctico

En la fase exploratoria de esta investigación es fundamental tener en cuenta el programa didáctico de las asignaturas que cursan los participantes, ya que constituye un marcador principal para justificar la inserción curricular de las actividades que vienen planteadas en la fase de intervención.

El programa de la asignatura Lengua Española IV tiene como meta que, al final del curso, el estudiante haya llegado a dominar el funcionamiento de la lengua española de manera avanzada. Se espera que el alumnado desarrolle una buena capacidad de reflexión sobre las características generales de las diferentes tipologías de textos orales y escritos, así como sobre la comunicación en los contextos especializados.

El contenido del curso está dividido en dos macroáreas, una teórica y una práctica. En la parte de la teoría se profundiza el estudio de la pragmática y del análisis del discurso aplicados a la comunicación y de la traducción, prestando especial atención a los marcadores discursivos, las estrategias argumentativas y los recursos retóricos; también se lleva a cabo un análisis de textos complejos identificando estructuras argumentativas y elementos persuasivos.

Los estudiantes asisten a actividades en las que elaboran ensayos argumentativos, hacen exposiciones orales, realizan debates y llevan a cabo ejercicios de traducción que ponen en funcionamiento su competencia comunicativa y su disposición crítica. La inserción de las

tareas de intervención propuestas por esta investigación se justifica sin ninguna duda en el marco de este programa didáctico. El aporte de actividades que ofrecen imágenes digitales como material para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita se enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite a los estudiantes conocer los conceptos teóricos tomados a partir de nuestra enseñanza en un contexto cotidiano y práctico; se logra promover el pensamiento crítico, la creatividad, y el uso de las herramientas tecnológicas.

Por otra parte, el uso de imágenes como recursos que estimulan la argumentación escrita responde a los objetivos que se pretenden conseguir en el curso, como son la potenciación de la capacidad de análisis y reflexión de los alumnos, pero a su vez les permite experimentar nuevas formas de comunicación multimodal al tiempo que desarrollan la capacidad que les será de valor para el futuro académico y profesional.

Por lo tanto, el programa didáctico de la asignatura de Lengua Española IV ofrece el contexto adecuado para la aplicación de las tareas de intervención de esta investigación. El aspecto de integrar estas actividades en el currículo no sólo es pertinente, sino que también ayuda a alcanzar los objetivos formativos que se han planteado para el mismo, ya que se promueve el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos.

6.2. Fase de intervención

6.2.1. Procedimientos

En esta fase, la intención es desarrollar un análisis y una reflexión mediante la selección de un conjunto de imágenes digitales a modo de elemento condicionante de la creación de textos argumentativos. Estas imágenes se despliegan en distintas modalidades: imágenes puras, es decir, imágenes sin texto; imágenes acompañadas de texto e imágenes generadas por IA a partir de descripciones suministradas por los mismos estudiantes. Se van introduciendo progresivamente, de forma tal que se trate el análisis y la reflexión mediante el lenguaje visual de las imágenes al mismo tiempo que se favorecen equilibradamente sus habilidades cognitivas inferenciales e interpretativas.

En efecto, al no proporcionar contexto verbal o textual, se quiere evitar que los estudiantes se limiten a usar estrategias memorísticas. En su lugar, se intenta hacer que, a partir de sus experiencias y conocimientos previos, los estudiantes puedan expresar su opinión sobre

las imágenes propuestas. La forma de recoger los textos que completan el corpus para el análisis incluirá las siguientes fases:

1. Fase de presentación sin contextualización: los estudiantes son expuestos a un conjunto de imágenes puras, sin texto ni información contextual; a partir de la observación de estas imágenes, los estudiantes realizan un análisis individual y elaboran textos argumentativos basados solamente en su propia interpretación y en lo que ven a partir de los elementos visuales que perciben.

2. Fase con contextualización añadida: en esta etapa, se presentan las mismas imágenes, pero ahora junto a una contextualización escrita que incluye información adicional, preguntas guía y descripciones. Los estudiantes analizan cómo esta nueva información afecta su interpretación de las imágenes y redactan un nuevo texto argumentativo que integre el contexto proporcionado.

3. Fase de generación de imágenes mediante IA: los estudiantes escriben un texto libre sobre un tema de su elección. Posteriormente, introducen este texto en la herramienta digital FREEPIK AI, que generará imágenes basadas en sus escritos. Los alumnos estudian las imágenes creadas, reflexionan sobre la forma en que la IA interpreta su texto y redactan un texto argumentativo en el que deben explicar la relación que puede haber entre la descripción que ellos hicieron de la imagen de partida y las que han sido el resultado de esa creación.

4. Recogida y análisis del corpus: se recogen todos los textos argumentativos elaborados en cada fase de la primera etapa de la propuesta y que deben conformar el corpus de análisis para esta investigación y así poder determinar el impacto de los distintos inputs en los textos escritos.

Este procedimiento tiene como objetivo fomentar la capacidad interpretativa y argumentativa de los alumnos/as, pues potencia un aprendizaje activo y reflexivo. El uso de imágenes en varias modalidades y el uso de herramientas de inteligencia artificial enriquecen el proceso de aprendizaje, adaptándolo al mundo cotidiano de la misma manera que promueven la integración de recursos multimodales en la enseñanza de ELE.

6.2.1.1. Creación del corpus de imágenes para la motivación de la argumentación (CIMA)

En el contexto de esta investigación se ha llevado a cabo un corpus de imágenes denominado CIMA (Corpus de Imágenes para la Motivación de la Argumentación) que tiene como finalidad ser un instrumento de recolección de datos para evaluar el impacto que diferentes tipos de estímulos visuales tienen en la producción escrita argumentativa de los estudiantes de nivel B2+ de ELE.

La elaboración de este corpus es esencial para poder garantizar la validez y fiabilidad de los resultados, ya que constituyen un conjunto estandarizado y cuidadosamente seleccionado de imágenes que se aplicarán en la fase de implementación del estudio. Para poder verificar que las imágenes que conforman el corpus cumplen con criterios de pertinencia, atractivo visual y potencial argumentativo se desarrolló un proceso sistemático de selección y validación con el método Delphi, que consiste en una técnica para alcanzar consenso estructurada en torno a una serie de rondas en las que los participantes son anónimos; esta técnica le permite a cada experto reflexionar y cambiar su opinión acerca de la materia a debatir partiendo de la información que les llega en cada ronda (Dalkey y Helmer, 1963; Hsu y Sandford, 2007).

El grupo estuvo compuesto por 22 expertos en áreas de la lingüística aplicada, didáctica de ELE, educación, comunicación visual y psicología educativa; todos ellos con una experiencia relevante en las áreas que fundamentan la evaluación multidisciplinaria.

En una primera etapa se recogieron un total de 80 imágenes procedentes de bancos de imágenes libres de derechos con el fin de cumplir con aspectos éticos y legales del uso de material visual. Todas ellas abarcaron una amplia y variada diversidad de temas (sociales, medioambientales, tecnológicos, culturales, etc.) con el fin de activar diferentes estrategias argumentativas. Después se remitió a cada uno de los expertos un cuestionario online donde se puntuó cada una de las imágenes que había que evaluar con las siguientes preguntas en una escala Likert de 1 a 5, donde el 1 era totalmente de acuerdo, el 2 acuerdo, el 3 opción neutral, el 4 en desacuerdo, y el 5 totalmente en desacuerdo.

Las preguntas del cuestionario se especifican a continuación:

1. ¿Consideras que es una imagen que presenta elementos interesantes con los que poder iniciar una conversación con otra persona?

2. ¿Consideras que es una imagen atractiva?

3. ¿Consideras que puede provocar la argumentación o la polémica?

Los expertos proporcionaron una puntuación y una serie de comentarios cualitativos adicionales a cada una de las fotografías. Todo ello constituyó la base para identificar aquellas imágenes con mayor dispersión en las puntuaciones, como aquellas que no alcanzaron un mínimo consenso preestablecido (coeficiente de variación superior al 30%). Posteriormente, se envió a los expertos una serie de resúmenes estadísticos de las evaluaciones realizadas, manteniendo el anonimato de las opiniones personales y se les solicitó que volvieran a puntuar las imágenes, pero esta vez a la luz de la información agregada, lo que permitió la revisión de sus anteriores puntuaciones y procurar un mayor consenso. A continuación, se reevaluó el procedimiento hasta alcanzar un nivel aceptable de consenso (coeficiente de variación inferior al 15%) en la mayoría de las imágenes.

Se incluyeron en el corpus final aquellas imágenes que tuvieron puntuaciones iguales o superiores a 4 en las tres preguntas y había un alto nivel de consenso según los expertos; mientras que fueron eliminadas de la selección de imágenes aquellas que tenían puntuaciones más bajas, alta dispersión de respuestas o las que habían generado comentarios negativos en relación con su adecuación o posibles implicaciones éticas.

Además del consenso a partir del método Delphi, se tuvo en cuenta una prueba piloto realizada con un reducido grupo de cinco estudiantes con características similares a la muestra final, con la finalidad de comprobar la funcionalidad y adecuación de las imágenes seleccionadas, así como validar el corpus.

El CIMA se articula por las 20 imágenes que eran el resultado de la selección hecha por los expertos más otros 10 grupos de cuatro imágenes generadas por la IA a partir de los textos escritos por los estudiantes. Las imágenes se dividieron en tres subcorpus de 10 imágenes cada uno:

1. SUBCORPUS 1. Imágenes puras: fotografías o ilustraciones sin texto añadido.
    a. Sin contextualización: la imagen se muestra sin información adicional.
    b. Con contextualización: se proporciona una breve descripción o contexto que acompaña a las mismas imágenes.

2. SUBCORPUS 2. Imágenes con texto: imágenes que incluyen texto como elemento adicional.
    a. Sin contextualización: la imagen se muestra sin información adicional.
    b. Con contextualización: se proporciona una breve descripción o contexto que acompaña a las mismas imágenes.

3. SUBCORPUS 3. Imágenes generadas con IA: imágenes creadas mediante herramientas de IA, sin contextualización.

Para facilitar el manejo y la referencia a las imágenes en el proceso de investigación, se estableció un sistema de codificación consistente en:

- Tipo de Imagen:
  - P: Imágenes puras.
  - C: Imágenes con texto.
  - AI: Imágenes generadas con IA.

- Número de Imagen: Numeradas del 01 al 10 en cada subcorpus.

- Condición de Contextualización:
  - S: Sin contextualización.
  - C: Con contextualización.

Ejemplos de Codificación:

- P01S: Imagen pura número 01 sin contextualización.
- C05C: Imagen con texto número 05 con contextualización.
- AI03: Imagen generada con IA número 03.

A continuación, se presentan las tablas de codificación del corpus de imágenes:

Tabla 19

Corpus CIMA. Subcorpus Cima: imágenes puras

CORPUS CIMA	
SUBCORPUS CIMA: IMÁGENES PURAS	
Sin contextualización	**Con contextualización**
Código de imagen	**Código de imagen**
P01S	P01C
P02S	P02C
P03S	P03C
P04S	P04C
P05S	P05C
P06S	P06C
P07S	P07C
P08S	P08C
P09S	P09C
P10S	P10C

Fuente: elaboración del autor

Tabla 20

Corpus CIMA. Subcorpus Cima: imágenes con texto

CORPUS CIMA	
SUBCORPUS CIMA: IMÁGENES CON TEXTO	
Sin contextualización	**Con contextualización**
Código de imagen	**Código de imagen**
C01S	C01C
C02S	C02C
C03S	C03C
C04S	C04C
C05S	C05C
C06S	C06C
C07S	C07C
C08S	C08C
C09S	C09C
C10S	C010C

Fuente: elaboración del autor

Tabla 21

Corpus CIMA. Subcorpus CIMA: imágenes generadas con IA

CORPUS CIMA
SUBCORPUS CIMA: IMÁGENES GENERADAS CON IA
Sin contextualización
Código de imagen
AI01
AI02
AI03
AI04
AI05
AI06
AI07
AI08
AI09
AI10

Fuente: elaboración del autor

La configuración del CIMA como recurso de recogida de datos es básica y está corroborada por una serie de elementos. En primer lugar, favorece el control experimental, ya que todos los participantes reciben la misma clase de estímulos. De este modo, se habilita la posibilidad de evitar factores externos que podrían influir en la producción escrita y llevarla fuera de la línea de las intenciones últimas del estudio. En segundo lugar, la exhaustividad de la documentación de los procesos de construcción de la imagen y del corpus de imágenes permite incrementar la replicabilidad del estudio, dado que da cabida a la posibilidad de uso en futuras investigaciones e incluso a la posibilidad de replicar en contextos distintos.

Por lo que se refiere a las posibles limitaciones, la subjetividad en la interpretación de las imágenes es uno de los principales aspectos dignos de consideración, dado que su interpretación puede ser diferente dependiendo de las experiencias personales y culturales de las personas, que mediarán al final su construcción, y que pueden llegar a ser contradictorias. Asimismo, el ámbito temático también presenta limitaciones, puesto que las imágenes seleccionadas no pueden abarcar toda la tipología de las temáticas consideradas y esto puede acotar la posibilidad de generalización a ciertos campos de la argumentación.

6.2.1.2. Visionado y argumentación escrita de imágenes puras e imágenes con texto sin contextualización escrita

En esta fase de la investigación se propuso una actividad cuyo objetivo era evaluar y desarrollar la competencia argumentativa escrita de los alumnos a partir de imágenes que habían sido elegidas del Corpus CIMA. La idea central era la de desarrollar el análisis sobre cómo los estudiantes de ELE producían sus propias argumentaciones a partir de imágenes no contextualizadas, contribuyendo así en gran medida también al análisis crítico y a la expresión escrita de forma autónoma.

Se ofreció de forma aleatoria a cada alumno una imagen de cada uno de los subcorpus: imágenes puras e imágenes con un texto, poniendo en marcha un total de 20 imágenes diferentes. De este modo, cada alumno realizó dos textos argumentativos, uno a partir de cada imagen asignada, lo cual supuso una diversidad interpretativa de los argumentos a partir de estímulos visuales.

Antes de iniciar la actividad, se recordó a los estudiantes la estructura argumentativa que se plantea en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) insistiendo en aspectos como la entrada de una tesis clara en el desarrollo de los argumentos sólidos, incorporando las contraargumentaciones y cerrando la elaboración de una conclusión. De este modo la guía buscaba que los alumnos pusiesen en práctica los conocimientos teóricos adquiridos anteriormente y la lógica indicada a la hora de argumentar y cerrar sus textos.

La actividad se realizó en las instalaciones y equipamientos del Centro Lingüístico de Ateneo (CLA) de la *Università degli Studi di Salerno*, en un entorno adecuado para el trabajo autónomo. Se fijó como tiempo total para la tarea dos horas, lo cual daba a los participantes el tiempo suficiente para observar las imágenes e ir planificando las ideas con las que ordenar sus textos argumentativos.

Cada estudiante recibió dos imágenes sin ninguna contextualización escrita adicional: una imagen pura y una imagen con texto.

La ausencia de contextualizaciones externas buscaba que los estudiantes fundaran la elaboración de textos únicamente en el análisis que ellos podían hacer de las imágenes y de los elementos gráficos, activándose de esta manera su potencial crítico y creativo.

Se solicitó a los estudiantes que redactaran dos textos argumentativos, con una extensión de 200 a 250 palabras, ocupándose en identificar y argumentar los aspectos de cada imagen que consideraban provocativos y las interpretaciones que estas podían suscitar. Se incitó a los estudiantes a construir argumentos coherentes y persuasivos sustentados por razonamientos lógicos, por ejemplos e, incluso, por referencias a las propias experiencias o al conocimiento de los alumnos. También se les incitó a utilizar un lenguaje lo más preciso y variado posible, para lo cual se les alentó a utilizar conectores o marcadores discursivos que hicieran avanzar la redacción hacia la cohesión y hacia la fluidez.

En el desarrollo de la actividad, se promovió la autonomía y la originalidad de la escritura, indicando que las producciones escritas debían reflejar la capacidad individual para interpretar y argumentar a partir de imágenes sin apoyos externos. Con el fin de facilitar la posterior recolección y análisis de los textos se había establecido un sistema de codificación anónima. A cada estudiante se le había asignado con anterioridad un número del 1 al 20 y se había acordado que al guardar los documentos se debía usar una fórmula determinada para el nombre del archivo en el que quedaría guardado, adoptando el siguiente formato: "Código de la imagen_Número de estudiante". Por ejemplo, "P05S_03" sería el texto del estudiante número 3 sobre la imagen pura sin contextualización número 5, y "C07S_03" el texto sobre la imagen con texto sin contextualizar número 7 correspondiente al mismo estudiante. Con este sistema se garantizó la confidencialidad de los participantes y se logró que los datos estuviesen organizados de forma eficiente para ser posteriormente incorporados en el CAME.

Durante el período de las dos horas establecidas los participantes realizaron individualmente la actividad asignada sin acceso a ningún tipo de ayuda adicional. Al terminar la actividad, los alumnos guardaron los textos en una carpeta compartida de Drive con el investigador, según se les había indicado. En todo momento se veló por una correcta realización de las consideraciones éticas que estaban relacionadas con la confidencialidad y uso de los datos; la recolección de los escritos estuvo, por tanto, acompañada de información sobre el objetivo académico de su recolección y quedaron claros sus derechos de privacidad.

6.2.1.3. Visionado y argumentación escrita de imágenes puras e imágenes con texto con contextualización escrita

En esta fase de la investigación se profundizó en el análisis de la competencia argumentativa escrita de los participantes implicando un nuevo elemento en el estímulo visual:

la contextualización escrita. A partir de las imágenes del Corpus CIMA se quería averiguar la dimensión que tiene la incorporación de contextualización adicional en las producciones de los participantes.

Se utilizaron las mismas 20 imágenes con las que se había trabajado anteriormente, pero esta vez cada imagen iba acompañada de una serie de preguntas orientadoras que las contextualizaban. El objetivo de las preguntas era ayudar a los participantes a elegir un determinado tipo de argumentación sin restringir en ningún caso su libertad para abordar los aspectos que consideraran más relevantes.

A cada participante se le proporcionó una imagen de cada tipología prestando atención a que no coincidieran con las imágenes trabajadas anteriormente.

Antes de iniciar la actividad, se puso énfasis en cómo integrar la nueva información en los textos. Se habló del uso de las preguntas como guías para profundizar en la interpretación sin limitar la crítica o la creatividad y se les invitó a reflexionar sobre las posibilidades que puede ofrecer la contextualización ofreciendo nuevos enfoques sobre el tema.

Esta actividad se llevó a cabo en las instalaciones del Centro Lingüístico de Ateneo (CLA) de la *Università degli Studi di Salerno* y se siguieron los mismos postulados que en la actividad anterior.

Se pidió a los estudiantes que escribieran dos textos argumentativos de entre 200 y 250 palabras cada uno y que tuviesen en cuenta el contexto añadido. Debían ser conscientes de que no podían limitase simplemente a dar respuesta a las preguntas formuladas, sino que debían partir de estas preguntas para trabajar una argumentación que fuera coherente y estructurada.

Se anticipó que la presencia de preguntas orientadoras podría influir en varios aspectos:

- Ampliación de perspectivas: las preguntas podrían estimular a los estudiantes a considerar enfoques que no habrían surgido de manera espontánea, enriqueciendo así el contenido de sus argumentos.

- Mayor profundidad en el análisis: al dirigir la atención hacia aspectos específicos se esperaba que los estudiantes profundizaran más en sus reflexiones y proporcionaran argumentos más elaborados.

- Influencia en la estructura argumentativa: la contextualización podría ayudar a los estudiantes a organizar mejor sus ideas y a seguir más fielmente la estructura prototípica de la argumentación.

El objetivo de la actividad era fomentar la autonomía y la originalidad de los estudiantes en la realización del propio texto argumentativo.

Para la codificación de los textos se mantuvo el sistema de codificación anónimo que se había utilizado anteriormente. Cuando los estudiantes finalizaron la actividad, compartieron sus textos con el investigador en la carpeta de Drive del proyecto.

6.2.1.4. Visionado y argumentación escrita de imágenes generadas con IA

En esta última fase de intervención, se introdujo una actividad en la que se utilizó IA para generar imágenes en función del texto redactado previamente por los propios estudiantes.

La actividad preveía desarrollarse en dos fases. En la primera, cada uno de los participantes elaboró un texto original de forma libre en lo que respecta a género y a estilo narrativo. Se fomentó que fueran creativos y que expresaran ideas, historias o descripciones que para ellos resultaran significativas o interesantes. Se determinó que el texto tuviera de 60 a 75 palabras, cantidad suficiente para que la IA pudiera generar imágenes con profundidad.

Una vez redactados los textos, los estudiantes utilizaron la herramienta FREEPIK AI, que permite la creación de la imagen a partir de la descripción de un texto. Cada uno de los participantes subió su texto a la plataforma de IA y esta generó cuatro imágenes en relación con la información y a la descripción que había recibido.

En la segunda fase, una vez obtenidas las imágenes generadas, se pidió a los estudiantes que elaboraran un texto argumentativo en el que justificaran sus impresiones y reflexiones sobre la correspondencia existente entre las imágenes y el texto original que habían elaborado. El propósito consistía en que argumentaran a favor o en contra de cómo y por qué pensaban que las imágenes generadas eran o no suficientemente significativas en relación con sus textos. Se resaltó la importancia de examinar aspectos como la fidelidad de las imágenes respecto al contenido, a los temas y a los detalles de la muestra textual original, así como a la interpretación que realizó la IA de sus ideas; las emociones o las reacciones personales ante las imágenes generadas y su adecuación al objetivo del texto original. El texto argumentativo debía tener

entre 200 y 250 palabras siguiendo la misma estructura prototípica del texto argumentativo al igual que las tareas anteriores.

Al acabar la actividad los alumnos subieron sus textos producidos en el Drive compartido con el investigador. Acto seguido se llevó a cabo una discusión en grupo en la cual los alumnos compartieron las experiencias y los resultados. Se trabajaron aspectos como la comparación entre las expectativas iniciales y los resultados obtenidos, la capacidad de la IA para interpretar las ideas humanas y representarlas en imágenes, así como las implicaciones ético-creativas del uso de la IA para la producción artística y literaria.

Tanto el texto generativo como el texto argumentativo de cada alumno fueron recopilados y posteriormente codificados para ser incorporados al Corpus CAME. Se mantuvo el sistema de codificación anónimo asignando a cada set de textos, un identificador basado en el número del alumno; por ejemplo, "G_05" corresponde al texto generativo del estudiante número cinco y "AI _05" a su texto argumentativo.

6.2.1.5. Creación del corpus textual argumentativo multimodal para el español (CAME)

El Corpus Argumentativo Multimodal para el Español (CAME) está compuesto por 60 producciones escritas en lengua española, de las cuales 50 son textos argumentativos y 10 generativos. Los 50 textos argumentativos suponen un total de 12091 palabras, con una media de 241,82 palabras por cada texto. Los textos se realizaron durante el curso académico 2023-2024 y han sido específicamente recogidos para los fines de esta investigación.

A la hora de la elaboración de este corpus se han tenido en cuenta distintas variables sociales y lingüísticas. En relación con las variables sociales, se han considerado aspectos como la edad, el género y la procedencia, mientras que en lo que respecta a las lingüísticas, se ha controlado tanto el nivel de competencia en español de los estudiantes y el conocimiento que tienen de otras lenguas extranjeras.

A continuación, se presentan las características sociológicas de los participantes, los métodos seguidos para la recopilación del corpus, prestando especial atención a las características de los informantes y a las producciones escritas que se han recogido durante el proceso.

Características sociológicas de los participantes

El corpus está constituido por estudiantes italianos con un nivel B2+ de español, todos ellos alumnos de primer curso de la especialidad de Lenguas y Literaturas Modernas de la *Università degli Studi di Salerno*.

Según los datos ofrecidos por el *Ministero dell'Univeristà e della Ricerca* (s.f.), durante el año académico 2023-2024 dicho número fue de 1.138 estudiantes matriculados en el Grado en Lenguas y Literaturas Modernas en todas las universidades de Italia. De estos, 108 alumnos se matricularon en la *Università degli Studi di Salerno*, lo que implica que son una parte significativa del alumnado de lenguas extranjeras en Italia, en este caso, en particular, el español. Con el objeto de garantizar la representatividad de la muestra, nos atenemos a lo que Labov (1996) propone, e indicamos que, para que una muestra sea representativa, debe corresponder como mínimo al 0,025% de la población total que nos interesa. En este caso, la muestra que se utilizará en la presente investigación, compuesta por 20 estudiantes, representa el 1,76% del alumnado que cursa esta especialidad en las universidades italianas y el 18,52% del alumnado matriculado en Leguas y literaturas modernas en la *Università degli Studi di Salerno* durante dicho año académico. Por lo tanto, esta muestra es adecuada para los fines de esta investigación.

Recogida del corpus

Los informantes

La muestra utilizada para la elaboración del corpus está compuesta por un grupo de 20 estudiantes. Para su selección se aplicó una técnica de muestreo no probabilístico, intencional y accidental (Albert, 2007). Por un lado, se trata de un muestreo no probabilístico, dado que la selección de los participantes se llevó a cabo en función de los objetivos concretos de la presente investigación. Al mismo tiempo, se trata de un muestreo intencional dado que se seleccionaron informantes que en la medida de lo posible fueran capaces de tener un peso representativo de la población de estudiantes de español en esta realidad académica y accidental porque se trató de informantes que eran accesibles dentro de la institución educativa.

Los estudiantes cumplen con los criterios de inclusión fijados, dado que han cursado tres años de estudio del español en el contexto universitario y han demostrado tener conocimientos de las destrezas orales y escritas de forma acorde a las exigencias de un nivel B2+ del MCER.

Para la selección de los informantes, se fijaron diferentes criterios que permitieron ejercer un control sobre variables sociales y lingüísticas determinantes, tales como lengua materna, nivel de estudios, edad o contexto educativo. Estos criterios se resumen en la tabla número 22:

Tabla 22

Criterios de selección de la muestra

Criterio	Grupo de estudio
Nacionalidad	Italiana
Lengua materna	Italiano
Edad	22-23
Lugar de estudio	Università degli Studi di Salerno, 1.º curso de especialidad
Lengua objeto	Español
Años de estudio de español	3 años de estudios superiores. Aproximadamente 480 horas de clase, incluyendo las asignaturas de Lengua española, Traducción y Literatura española
Nivel de la lengua objeto	B2+, según el MCER

Fuente: elaboración del autor

Criterios de selección de los informantes

Todos los participantes seleccionados forman parte del mismo grupo de clase y cursan la asignatura de Lengua española y traducción IV, lo que facilita el trabajo colaborativo entre ellos. Con respecto a la identificación y clasificación de los informantes se ha optado por asignar los siguientes códigos: letra E de estudiante y un número asignado a cada uno de ellos. En la tabla 23 se detallan los datos de los participantes:

Tabla 23

Datos de los participantes del grupo

Códigos	Informantes	Edad	Sexo
E01	Estudiante 1	22 años	F
E02	Estudiante 2	23 años	F
E03	Estudiante 3	22 años	M
E04	Estudiante 4	23 años	M

Códigos	Informantes	Edad	Sexo
E05	Estudiante 5	22 años	F
E06	Estudiante 6	22 años	M
E07	Estudiante 7	22 años	F
E08	Estudiante 8	23 años	F
E09	Estudiante 9	22 años	F
E10	Estudiante 10	22 años	M
E11	Estudiante 11	23 años	F
E12	Estudiante 12	23 años	F
E13	Estudiante 13	22 años	F
E14	Estudiante 14	23 años	F
E15	Estudiante 15	22 años	F
E16	Estudiante 16	22 años	F
E17	Estudiante 17	22 años	F
E18	Estudiante 18	23 años	F
E19	Estudiante 19	22 años	F
E20	Estudiante 20	23 años	M

Fuente: elaboración del autor

Como se pone de manifiesto en la tabla, la muestra está compuesta por 5 hombres y 15 mujeres cuyas edades oscilan entre 22 y 23 años, garantizándose con ello una variedad en cuanto al género y la edad. Sin embargo, destaca la mayor cantidad de participantes de sexo femenino.

Los criterios de selección de los informantes de acuerdo con el perfil académico, al nivel de español y al grado en que eran capaces de hacer argumentar las imágenes, garantizan la pertinencia de la clase de informantes, de acuerdo con el objetivo de esta investigación.

Las producciones

Las producciones se organizan en cuatro subcorpus dentro del CAME en función del tipo de imagen utilizada y la presencia o ausencia de contextualización, a saber: producciones textuales basadas en imágenes puras y en imágenes con texto, presentadas en dos variantes (con contextualización y sin contextualización); textos diseñados para la generación de

imágenes mediante IA y textos basados en la argumentación del resultado de las imágenes generadas por la IA.

Características de las producciones:

El corpus escrito está compuesto por 60 producciones con las siguientes características:

1. Diez producciones elaboradas con imágenes puras sin contextualización: en esta tarea los alumnos observan y analizan imágenes puras solamente a partir de los elementos visuales, sin ofrecer un soporte explicativo adicional. La tarea mantiene el objetivo de fomentar la autonomía y la capacidad de crítica del alumno a partir de las imágenes.

2. Diez producciones elaboradas con imágenes puras con contextualización: a las mismas imágenes puras se añaden preguntas o resúmenes que ayudan a realizar el análisis. El objetivo es ofrecer un contexto que ayude a que el alumno construya los argumentos para realizar un análisis más fuerte.

3. Diez producciones elaboradas con imágenes con texto sin contextualización: estas son imágenes con texto incluido, pero no ofrecen soporte adicional que oriente el análisis. El objetivo es que los alumnos analicen la relación entre texto e imagen siguiendo sus propias pautas.

4. Diez producciones realizadas con imágenes con texto y contextualización: a las mismas imágenes con texto de la tarea anterior se les añade soporte contextual adicional como preguntas claves o resúmenes que ayuden a realizar un análisis más profundo.

5. Diez producciones elaboradas para generar imágenes con IA: los alumnos generan textos específicos para que FREEPIK AI genere una serie de imágenes. Los textos son complementarios a la investigación y sirven como referente para la creación visual, pues ofrecen descripciones, narraciones o argumentos que oriente el contenido de las imágenes producidas. No se ofrece adicionalmente contextualización en el proceso de generación.

6. Diez producciones elaboradas con imágenes generadas por IA: los alumnos argumentan por qué creen que la IA ha generado esas imágenes a partir del texto que se pone a su disposición. En la tarea no se ofrece contextualización.

Codificación de las producciones:

Cada producción fue etiquetada según el tipo de imagen utilizada, el grado de contextualización y un número único asignado a cada estudiante. El esquema de codificación es el siguiente:

Tipo de Imagen:

- P: Imágenes puras.
- C: Imágenes con texto.
- G: Textos creados para la generación de imágenes mediante IA
- AI: Imágenes generadas con IA.

Número de imagen de la que se basa el texto: numeradas del 01 al 10 en cada subcorpus.

Condición de Contextualización:

- S: Sin contextualización.
- C: Con contextualización.

Número del estudiante: numerado del 01 al 20.

Ejemplos de codificación:

- P01SE01 identifica la primera producción basada en la imagen pura sin contextualización número 1 redactada por la estudiante número 1.

En las tablas 24, 25, 26 y 27 se exponen los códigos de cada una de las producciones y el número de palabras:

Tabla 24

Tabla de codificación de las producciones. Corpus CAME. Subcorpus CAME: textos basados en imágenes puras

CORPUS CAME	
SUBCORPUS CAME: TEXTOS BASADOS EN IMÁGENES PURAS	
Código	**N.º de palabras**
P01SE14	207
P01CE02	208
P02SE09	274

CORPUS CAME	
SUBCORPUS CAME: TEXTOS BASADOS EN IMÁGENES PURAS	
Código	**N.º de palabras**
P02CE06	225
P03SE05	190
P03CE19	265
P04SE12	244
P04CE10	251
P05SE01	238
P05CE07	268
P06SE15	202
P06CE04	234
P07SE03	272
P07CE08	226
P08SE13	202
P08CE20	204
P09SE18	245
P09CE16	242
P10SE17	251
P10CE11	256

Fuente: elaboración del autor

Tabla 25

Tabla de codificación de las producciones. Corpus CAME. Subcorpus CAME: textos basados en imágenes con texto

CORPUS CAME	
SUBCORPUS CAME: TEXTOS BASADOS EN IMÁGENES CON TEXTO	
Código	**N.º de palabras**
C01SE08	221
C01CE05	237
C02SE16	282
C02CE15	201
C03SE06	230
C03CE13	233
C04SE20	234

CORPUS CAME	
SUBCORPUS CAME: TEXTOS BASADOS EN IMÁGENES CON TEXTO	
Código	**N.º de palabras**
C04CE01	231
C05SE04	318
C05CE17	237
C06SE07	223
C06CE03	206
C07SE02	216
C07CE12	298
C08SE11	258
C08CE09	222
C09SE10	252
C09CE14	245
C10SE19	229
C10CE18	250

Fuente: elaboración del autor

Tabla 26

Tabla de codificación de las producciones. Corpus CAME. Subcorpus CAME: textos diseñados para la generación de imágenes mediante la IA

CORPUS CAME	
SUBCORPUS CAME: TEXTOS DISEÑADOS PARA LA GENERACIÓN DE IMÁGENES MEDIANTE IA	
Código	**N.º de palabras**
G01E02	57
G02E05	64
G03E06	60
G04E09	55
G05E11	70
G06E12	64
G07E13	66
G08E16	62
G09E18	58
G10E19	64

Fuente: elaboración del autor

Tabla 27

Tabla de codificación de las producciones. Corpus CAME. Subcorpus CAME: textos basados en imágenes generadas con IA

CORPUS CAME	
SUBCORPUS CAME: TEXTOS BASADOS EN IMÁGENES GENERADAS CON IA	
Código	**N.º de palabras**
AI01E02	239
AI02E05	265
AI03E06	265
AI04E09	201
AI05E11	289
AI06E12	247
AI07E13	290
AI08E16	241
AI09E18	277
AI10E19	250

Fuente: elaboración del autor

El análisis de estas producciones permitirá evaluar la capacidad argumentativa de los estudiantes y el impacto de la contextualización en la interpretación de las imágenes. Asimismo, la introducción de imágenes generadas por IA representa un desafío innovador que fomenta el desarrollo de competencias digitales ayudando a los estudiantes a integrar tecnologías avanzadas en el proceso de aprendizaje y argumentación escrita.

6.2.2. Cronograma de tareas realizadas

A continuación, se presenta en la tabla 28 el cronograma detallado de las tareas realizadas durante la fase de intervención de la investigación, especificando las actividades ejecutadas y su temporalización:

Tabla 28

Cronograma de tareas realizadas

Actividad	**Temporalización**
Visionado y análisis de imágenes puras sin contextualización y con contextualización	Febrero - marzo de 2024

Actividad	Temporalización
Presentación de la investigación a los estudiantes y obtención del consentimiento informado	Tercera semana de febrero de 2024
Asignación de números de identificación a los estudiantes	Tercera semana de febrero de 2024
Revisión de la estructura argumentativa prototípica según el PCIC	Tercera semana de febrero de 2024
Actividad 1: Visionado y argumentación escrita de imágenes puras sin contextualización	Cuarta semana de febrero de 2024
Actividad 2: Visionado y argumentación escrita de imágenes puras con contextualización	Segunda semana marzo de 2024
Recopilación y codificación de los textos producidos	Segunda semana marzo de 2024
Visionado y análisis de imágenes con texto sin contextualización y con contextualización	Marzo - abril de 2024
- **Actividad 3:** Visionado y argumentación escrita de imágenes con texto sin contextualización	Cuarta semana de marzo de 2024
- **Actividad 4:** Visionado y argumentación escrita de imágenes con texto con contextualización	Primera semana de abril de 2024
- Recopilación y codificación de los textos producidos	Primera semana de abril de 2024
Generación y análisis de imágenes creadas por IA	Abril - mayo de 2024
- Redacción de textos generativos por parte de los estudiantes y generación de imágenes mediante IA utilizando FREEPIK AI	Tercera semana de abril de 2024
- **Actividad 5:** Redacción de textos argumentativos basados en las imágenes generadas por IA	Cuarta semana de abril de 2024

Actividad	Temporalización
- Recopilación y codificación de los textos producidos	Primera semana de abril de 2024
Creación del corpus textual basado en las producciones escritas de los estudiantes (CAME)	Mayo - junio de 2024
- Organización y verificación de los textos recopilados	Mayo de 2024
- Análisis preliminar de las producciones escritas	Mayo de 2024
- Incorporación de los textos al Corpus Argumentativo Multimodal para el Español (CAME)	Junio de 2024
- Preparación de los datos para el análisis interpretativo	Junio de 2024

Fuente: elaboración del autor

6.3. Fase de presentación, análisis y discusión interpretativa de los resultados del corpus

6.3.1. Análisis interpretativo de la competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes puras sin contextualizar

En la tabla 29 se exponen los resultados obtenidos tras haber analizado si las producciones con imágenes puras sin contexto de los discentes siguen el proceso prototípico señalado por el PCIC.

Tabla 29

¿La argumentación sigue el proceso prototípico según el PCIC?(PS)

IMÁGENES PURAS SIN CONTEXTO	**P01SE14**	**P02SE09**	**P03SE05**	**P04SE12**	**P05SE01**	**P06SE15**	**P07SE03**	**P08SE13**	**P09SE18**	**P10SE17**
1. ¿Incluye una cuestión polémica clara como base de la argumentación?	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No

IMÁGENES PURAS SIN CONTEXTO	**P01SE14**	**P02SE09**	**P03SE05**	**P04SE12**	**P05SE01**	**P06SE15**	**P07SE03**	**P08SE13**	**P09SE18**	**P10SE17**
2. ¿Se enuncia explícitamente una tesis que define la postura del autor?	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
3. ¿Se presenta una regla general que contextualiza el argumento en un marco compartido?	No	No	No	Si	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No
4. ¿Se desarrollan argumentos concretos que respaldan la tesis?	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
5. ¿Se utiliza una contraargumentación que anticipe posibles objeciones?	No	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No
6. ¿Incluye una reserva para matizar o equilibrar el argumento?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
7.¿La conclusión sintetiza los argumentos y reafirma la tesis?	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No

Fuente: elaboración del autor

Con relación a si incluyen una cuestión polémica clara, hemos observado que el 60% de las producciones no la incluyen y tan solo cuatro (40%) la presentan, como podemos observar en los ejemplos 1 y 2:

Ejemplo 1:

P05SE01 (líneas 2-4)

> En dicho contexto, cualquier persona afectada llega a sentir todo el estrés y el cansancio por el mucho trabajo que no puede abandonar, por el riesgo de ser despedido o perder el trabajo.

En este punto, la cuestión polémica se relacionaría con el riesgo de perder el trabajo a causa del estrés y del cansancio.

Ejemplo 2:

P09SE18 (líneas 5-6)

> También me provoca sentimientos encontrados, porque pienso en el sufrimiento del animal.

La cuestión polémica en este fragmento tendría relación con los sentimientos negativos con respecto al sufrimiento de los animales.

Con relación a la explicitación de la tesis defendida por el autor se ha observado que está presente en 8 de las 10 producciones, lo que equivale a un 80%, como se ilustra en los ejemplos 3 y 4:

Ejemplo 3:

P01SE14 (líneas 6-7)

> Estar en compañía para mi significa compartir las alegrías y las tristezas de la vida con las personas que te aman, contar un problema o una duda sin sentirse juzgados.

Con esta opinión, el estudiante trata de posicionarse a favor de la importancia que tienen las relaciones entre personas para poder compartir los sentimientos afectivos de la vida.

Ejemplo 4:

P06SE15 (línea 4)

> Las actividades humanas sobre el ambiente, son un problema actual a nivel mundial.

Con esta tesis el alumno refleja su opinión sobre el problema relacionado con el medioambiente en la actualidad.

La presentación de la regla general que contextualiza el argumento está presente en el 50% de las producciones mientras que el otro 50% carece de la misma. A continuación, se ilustran los ejemplos 5 y 6:

Ejemplo 5:

P05SE01 (líneas 1-2)

> El agotamiento general es una condición común en nuestra sociedad actual, una situación que afecta cada vez más a los hombres de cada cultura.

Con esta regla general se asume que el agotamiento es una condición presente y cada vez más habitual en la sociedad actual.

Ejemplo 6:

P09SE18 (líneas 2-3)

> La tauromaquia es considerada un arte y una parte importante de la cultura.

Aceptado o rechazado, este caso se trata de un claro ejemplo de regla general donde la tauromaquia forma parte del patrimonio cultural español.

Con respecto a los argumentos concretos que respaldan la tesis, el 80% del total de las producciones los presentaban, es decir, 8 de 10. Se ilustran los ejemplos 7 y 8:

Ejemplo 7:

P02SE09 (líneas 11-12)

> El pasado nos ha llevado donde estamos hoy en día, así que no creo que haya que subestimarlo.

En este fragmento, el estudiante quiere reflejar la importancia que el pasado ha tenido en la construcción de la sociedad presente.

Ejemplo 8:

P09SE18 (líneas 13-15)

> Creo que es un tema complejo porque se trata de encontrar un equilibrio entre preservar la cultura y evolucionar hacia una sociedad más empática con los animales.

Con este argumento, el estudiante advierte que la tauromaquia es un tema complicado de tratar debido a las sensibilidades personales de algunos colectivos.

Respecto al punto de si se utiliza una contraargumentación que anticipe posibles objeciones, el 50% de estas producciones la presentan, es decir 5 de las 10. Se muestran los ejemplos 9 y 10:

Ejemplo 9:

P04SE12 (líneas 16-18)

> Sin embargo considero estas ocasiones también un momento para sentirse un ciudadano del mundo que nos ayuda a ingresar a las problemáticas de la sociedad.

En este caso, el estudiante, frente al argumento inicial donde expresaba la melancolía y la angustia que le procuraba la observación de los conflictos que hay que afrontar para ganar o no perder los derechos, contraargumenta con que la sensación de participar activamente en contra de las injusticias le hace sentirse un ciudadano del mundo.

Ejemplo 10:

P08SE13 (líneas 8-9)

> Desafortunadamente no todas las actividades deseadas son posibles pero compartir con tus compañeros las mismas pasiones, los mismos deseos y sobre todo los mismos recuerdos puede ayudar mucho.

Con esta contraargumentación, el estudiante ofrece motivos contrapuestos a la argumentación precedente en la que exponía el deseo de mucha gente mayor para continuar realizando actividades que hacían cuando eran mucho más jóvenes.

Sobre el uso de la reserva para matizar o aclarar el argumento, ninguna de las producciones la presenta.

Por último, con respecto a la presencia de una conclusión que sintetice los argumentos y reafirme la tesis, un 30% de estas producciones la presentan, es decir, tres de las diez. A continuación, se muestran los ejemplos 11 y 12:

Ejemplo 11:

P02SE09 (18-21)

Aunque el tiempo pase y las cosas también cambien, el amor familiar sigue siendo el mismo: la humanidad amó desde hace siglos y seguirá amando siempre, porque estoy segura de que el amor es una de las fuerzas motrices del mundo.

Con esta conclusión el estudiante reafirma la tesis sobre la importancia del amor en la historia, pero sobre todo dentro del ámbito familiar.

Ejemplo 12:

P05SE01 (líneas 17-18)

En conclusión, el agotamiento laboral es una condición negativa que afecta a todos los niveles de la vida.

En este caso, es una conclusión clara y directa que reafirma totalmente la tesis con la que se exponía el agotamiento laboral como un problema común en la sociedad actual y que cada vez afecta a muchas más personas.

En la tabla 30 se muestra la presencia de los recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC observados en los textos argumentativos basados en imágenes puras sin contextualizar:

Tabla 30

¿Incluye recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC?(PS)

IMÁGENES PURAS SIN CONTEXTO	**P01SE14**	**P02SE09**	**P03SE05**	**P04SE12**	**P05SE01**	**P06SE15**	**P07SE03**	**P08SE13**	**P09SE18**	**P10SE17**
1. ¿Se emplean oraciones declarativas o verbos perfomativos?	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No
2. ¿La tesis se presenta con un enunciado aseverativo claro?	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No

IMÁGENES PURAS SIN CONTEXTO	**P01SE14**	**P02SE09**	**P03SE05**	**P04SE12**	**P05SE01**	**P06SE15**	**P07SE03**	**P08SE13**	**P09SE18**	**P10SE17**
3. ¿Inserta constataciones asertivas, retractativas, concesivas o de dominio?	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No	Sí	No
4. ¿La contraargumentación es introducida por expresiones de acuerdo parcial seguidas de una refutación?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
5. ¿Se usan focalizadores, expresiones modales o uso de “todo” con valor generalizador?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
6. ¿Se utilizan indicadores de restricción?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

Fuente: elaboración del autor

Por lo que respecta al empleo de oraciones declarativas o verbos perfomativos, aparecen en un 40% de las producciones. Se ilustra el ejemplo 13:

Ejemplo 13:

P05SE01 (línea 1):

El agotamiento laboral es una condición común en nuestra sociedad actual.

Al utilizar el verbo ser, el alumno declara cuál es la condición del agotamiento laboral dentro de la sociedad actual en forma de oración declarativa.

Por otra parte, la tesis se presenta con un enunciado aseverativo claro en un 60% de las producciones. Se muestra el ejemplo 14:

Ejemplo 14:

P04SE12 (líneas 3-4):

Hoy en día es muy frecuente ver y asistir a diversas manifestaciones y huelgas a las que las personas toman parte para reclamar y afirmar sus ideales o sus derechos humanos.

En este fragmento, el estudiante presenta un enunciado aseverativo claro que conecta con su opinión, que se muestra a lo largo del texto y expresa una serie de sentimientos provocados por las manifestaciones hacia su persona.

En relación con si en las producciones se insertan constataciones asertivas, retractativas, concesivas o de dominio, en un 40% lo hacen. Se propone el ejemplo 15 a modo de ilustración:

Ejemplo 15:

P09SE18 (líneas 13-15):

Creo que es un tema complejo porque se trata de encontrar un equilibrio entre preservar la cultura y evolucionar hacia una sociedad mas empatica con los animales.

El uso del verbo “creer” confirma el uso de una constatación asertiva con la cual el estudiante ha podido expresar y defender su punto de vista.

Por último, cabe añadir que no hemos encontrado evidencias de contraargumentación introducida por expresiones de acuerdo parcial seguidas de una refutación, de uso de focalizadores, expresiones modales o uso de “todo” con valor generalizador ni indicadores de restricción.

En la tabla 31 se presenta la inserción de secuencias según el PCIC observadas en los textos argumentativos basados en imágenes puras sin contextualizar:

Tabla 31

Inserción de secuencias según el PCIC (PS)

IMÁGENES PURAS SIN CONTEXTO	**P01SE14**	**P02SE09**	**P03SE05**	**P04SE12**	**P05SE01**	**P06SE15**	**P07SE03**	**P08SE13**	**P09SE18**	**P10SE17**
1.¿Inserta secuencias narrativas?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
2.¿Inserta secuencias descriptivas?	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
3. ¿Inserta secuencias explicativas?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No

Fuente: elaboración del autor

Con respecto a las secuencias narrativas, solamente una de las diez producciones (10%) la presenta, como ilustra en el ejemplo 16:

Ejemplo 16:

P10SE17 (líneas 11-14)

> Después de estas largas caminatas estábamos solitos ir a comer un helado en una heladería muy famosa allí, se llamaba “martinucci” y aquí hacíamos la mayoría de nuestras conversaciones sobre el verano, el mar el sol y sobretodo sobre mi vida y lo que haría una vez que el verano terminara.

En este fragmento el estudiante narra lo que hacía con su abuelo durante los veranos que pasaron juntos.

En relación con las secuencias descriptivas, 8 de las 10 producciones las presentan, es decir un 80% del total. A continuación, se ilustran los ejemplos 17 y 18:

Ejemplo 17:

P02SE09 (líneas 1-5)

> En la imagen veo una tierna familia de 3 (madre, padre e hijo) sentados en un jardín, que llevan trajes tradicionales, con colores como el blanco, el negro y el rojo. El padre está besando el chiquito, en cambio la mamá está besando la parte superior de la frente del padre, como su fuera un hilo conductor de amor; el niño, por su parte, está en el regazo de su mamá, como si intentara dormirse.

En el fragmento proporcionado se ve claramente como el estudiante describe la escena que está observando en la imagen P02S sin dar ningún tipo de argumento.

Ejemplo 18:

P09SE18 (líneas 1-2)

> La imagen muestra una corrida de toros, con un torero en el centro de la plaza y el público mirando atentamente.

Como se puede observar, el estudiante nos da una descripción panorámica de lo que puede ver en la imagen P09S.

Por último, cabe destacar que las secuencias explicativas se insertan en el 90% de las producciones, es decir en nueve de las diez. Se proponen los ejemplos 19 y 20 a modo de ilustración:

Ejemplo 19:

P06SE15 (líneas 11-14)

> La contaminación del agua que influye sobre el ecosistema marino e indirectamente influye sobre nuestro organismo, porque comemos el producto de esta contaminación, y destruyendo este ecosistemas vamos solamente a hacer daño a nosotros y a las generaciones futuras.

En este fragmento, el estudiante explica el efecto negativo que produce la contaminación del agua sobre nuestro organismo al ingerir productos contaminados en el ecosistema marino.

Ejemplo 20:

P08SE13 (líneas 8-11)

Desafortunadamente no todas las actividades deseadas son posibles pero compartir con tus compañeros las mismas pasiones, los mismos deseos y sobre todo los mismos recuerdos puede ayudar mucho. Por esa razón, lugares sencillos como un bar o un banco se convierten en lugares de encuentro y socialización.

En este caso, el alumno explica la importancia y la posibilidad de realizar planes sencillos con otros compañeros ante la imposibilidad de poder llevar a cabo actividades de difícil ejecución.

A continuación, en la tabla 32 se ilustra el análisis del uso de elementos lingüísticos relativos a la argumentación, así como su presencia en las producciones basadas en imágenes puras sin contextualizar:

Tabla 32

Elementos lingüísticos relativos a la argumentación (Martí, 2013) (PS)

IMÁGENES PURAS SIN CONTEXTO	**P01SE14**	**P02SE09**	**P03SE05**	**P04SE12**	**P05SE01**	**P06SE15**	**P07SE03**	**P08SE13**	**P09SE18**	**P10SE17**
1. ¿Utiliza conectores argumentativos?	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No
2. ¿Utiliza conectores de refuerzo argumentativo?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

Fuente: elaboración del autor

Por lo que respecta al uso de conectores argumentativos, un 70% de las producciones los presenta, es decir siete de las diez. A continuación, se ilustran en los ejemplos 21 y 22:

Ejemplo 21:

P04SE12 (líneas 14-16)

Las sensaciones que me provoca esta imagen son seguramente unas sensaciones de melancolía, y angustia **ya que** el hecho de que hoy en día las personas tienen luchas para hacer valer sus derechos me afecta mucho.

Gracias a un claro conector argumentativo consecutivo se relacionan las sensaciones que le provoca la imagen con el efecto que le provocan.

Ejemplo 22:

P07SE03 (líneas 8-11)

> Es también verdadero que hay personas que ponen atención a estos artistas regalándoles unos minutos de su tiempo para apreciar su arte. **En cambio**, hay muchos más que no consideran estas personas artistas y que, si los encuentran por las calles, ni siquiera se dignan a sonreírles o aclamarlos.

En este caso, el conector contraargumentativo contrapone las dos actitudes que el público puede manifestar hacia los artistas callejeros.

A su vez y por lo que se refiere al uso de conectores de refuerzo argumentativo, en ninguna de las producciones hay evidencia de los mismos.

En relación con el punto de si la imagen provoca la argumentación, se expone la tabla 33 donde se ilustra, además de este hecho, qué tipo de argumentación provoca o si se dirige hacia otro tipo de discurso en caso de no provocarla:

Tabla 33

La imagen, ¿provoca la argumentación? (PS)

IMÁGENES PURAS SIN CONTEXTO	**P01SE14**	**P02SE09**	**P03SE05**	**P04SE12**	**P05SE01**	**P06SE15**	**P07SE03**	**P08SE13**	**P09SE18**	**P10SE17**
1. ¿La imagen ha estimulado al estudiante para generar una argumentación sólida?	No	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No

IMÁGENES PURAS SIN CONTEXTO	**P01SE14**	**P02SE09**	**P03SE05**	**P04SE12**	**P05SE01**	**P06SE15**	**P07SE03**	**P08SE13**	**P09SE18**	**P10SE17**
2. En caso <u>afirmativo</u>: ¿Qué tipo de argumentación predomina en el texto?	X	Afectiva	X	Afectiva y de experiencia	X	X	Afectiva	Lógica	De moralidad y de tradición	X
3. En caso <u>negativo</u>: ¿El texto deriva hacia otro tipo de discurso? ¿Qué tipo?	No. Afectiva y de experiencia personal	X	Sí. Descriptivo y explicativo	X	No. Argumentos de hecho	No. Argumentos de hecho	X	X	X	Sí. Descriptivo

Fuente: elaboración del autor

En el punto de si la imagen ha estimulado al estudiante para generar una argumentación sólida, hay constancia afirmativa en el 50% de las producciones, es decir 5 de las 10.

De las cinco imágenes que han estimulado a los estudiantes, la argumentación afectiva estaba presente en tres producciones; la argumentación de experiencia personal en una, al igual que la argumentación lógica, la argumentación de moralidad y la argumentación de tradición. Este resultado implica que en algunos de los textos aparezca más de un tipo de argumentación.

De las cinco imágenes que no han estimulado a los estudiantes, la argumentación se manifestaba en tres producciones de forma débil donde la argumentación afectiva estaba presente en una; al igual que la argumentación de experiencia personal. Sin embargo, los argumentos de hecho estaban presentes en dos de los textos.

Hay únicamente dos producciones que no se podrían considerar textos argumentativos y que derivarían, en este caso, una de ellas hacia un texto descriptivo- explicativo, y la otra hacia un texto puramente descriptivo.

Para poder observar las apreciaciones de los textos que provocan la argumentación afectiva y de experiencia personal se proponen los ejemplos 23 y 24 que se presentan a continuación:

Ejemplo 23:

P02SE09 (Líneas 12-13)

> Por otra parte, somos el resultado de generaciones pasadas, de personas que se han querido antes unos a otros y que son nuestro presente.

Ejemplo 24:

P02SE09 (Líneas 18-20)

> Aunque el tiempo pase y las cosas también cambien, el amor familiar sigue siendo el mismo: la humanidad amó desde hace siglos y seguirá amando siempre, porque estoy segura de que el amor es una de las fuerzas motrices del mundo.

Como se puede observar, hechos como quererse a lo largo de la historia y entre generaciones, al igual que la fuerza que se le atribuye al amor hacen de este fragmento un texto con carga argumentativa afectiva.

Ejemplo 25:

P04SE12

> (Líneas 14-16). Las sensaciones que me provoca esta imagen son seguramente unas sensaciones de melancolía, y angustia ya que el hecho de que hoy en día las personas tienen que luchas para hacer valer sus derechos me afecta mucho.
>
> (Líneas 17-19). Por ejemplo, yo cuando encuentro artistas callejeros siempre procuro pararme un momento a escucharlos porque me fascinan mucho.

Como bien se puede apreciar, aquí hay una fusión entre elementos afectivos y de experiencia personal del propio informante ya que, por una parte, habla sobre las sensaciones que le provocan las imágenes y, por otra, habla de hechos que él mismo suele hacer y guardan relación con el tema de la imagen que se le ha propuesto.

6.3.1.1. Aplicación de la rúbrica de evaluación de la competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes puras sin contextualizar

En este punto se aplican la rúbrica de evaluación preparada exprofeso para esta investigación.

Por motivos de espacio se muestran solo dos ejemplos de textos argumentativos en los que se ha implementado la rúbrica. Ambas producciones son originales de los estudiantes.

P06SE15

El impacto de las actividades humanas sobre el ambiente que nos rodea va incrementandose y siempre más haciendo daño a los diferentes ecosistemas existentes en el mundo.
Las actividades humanas sobre el ambiente, son un problema actual a nivel mundial, de hecho las organizaciones mas importantes mundiales cada día lo confirman :
La contaminación del aire que todos los días es una gravísima consecuencia por las personas que tranquilamente pasean por la ciudad o los trabajadores que tienen que trabajar en zonas donde hay una altísima concentración de contaminación pero deben hacerlo para ganarse la comida. Pienso que la mayoría de las veces estas personas mueren a causa de enfermedades provocadas por esto.
También preocupa la contaminación del agua que influye sobre el ecosistema marino e indirectamente influye sobre nuestro organismo, porque comemos el producto de esta contaminación, y destruyendo este ecosistemas vamos solamente a hacer daño a nosotros y a las generaciones futuras.
La deforestación, cada año millones de hectáreas de bosques son quemados para hacer espacios nuevos y útiles para la construcción (por ejemplo de nuevos sitios que aportan dinero como los centros comerciales o fábricas, pero también a veces para construir habitaciones privadas de luxo fuera de la ciudad)

Tabla 34

Rúbrica de evaluación de la producción P06SE15

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Seguimiento del proceso argumentativo prototípico	No sigue el proceso. Faltan elementos clave como tesis y argumentos	Sigue parcialmente el proceso; varios elementos están ausentes o mal desarrollados	Sigue el proceso básico con algunos elementos clave presentes, pero requiere mayor cohesión y desarrollo	Sigue adecuadamente el proceso prototípico con la mayoría de los elementos bien desarrollados	Sigue completamente el proceso; todos los elementos están presentes y bien integrados de manera coherente y efectiva
Descripción detallada del uso de recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC	Apenas emplea recursos básicos y los conectores son simples y repetitivos.	Usa algunos recursos argumentativos y marcadores, pero son escasos o inadecuados.	Usa argumentos asertivos, introduce conectores concesivos y focalizadores, pero con poca variedad y cohesión limitada.	Integra la mayoría de los recursos, aunque en algún momento el discurso se podría mejorar.	Integra correctamente y coherentemente los recursos usados que propone el PCIC.
Inserción de secuencias textuales	No inserta secuencias o las utiliza de forma inadecuada, sin aportar al argumento	Inserta secuencias de manera limitada o poco coherente	Utiliza algunas secuencias que aportan información al texto, pero requieren mejor integración	Integra efectivamente diversas secuencias que enriquecen y fortalecen la argumentación	Uso hábil y estratégico de múltiples secuencias, mejorando significativamente la profundidad y calidad del texto

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Elementos lingüísticos relativos a la argumentación	No utiliza marcadores argumentativos o los usa incorrectamente	Uso limitado y a veces incorrecto de marcadores	Utiliza marcadores básicos con algunos errores o repeticiones	Buen uso de marcadores que aportan claridad y cohesión al texto	Uso variado y preciso de marcadores, enriqueciendo significativamente la cohesión y fluidez del texto
¿La imagen provoca la argumentación?	No genera argumentación; el texto no es argumentativo	La argumentación es poco efectiva o irrelevante respecto a la imagen	Genera una argumentación básica relacionada con la imagen, pero requiere mayor desarrollo	Genera una argumentación efectiva y coherente provocada por la imagen; los argumentos son sólidos	Genera una argumentación altamente efectiva y persuasiva, mostrando un profundo análisis de la imagen y utilizando estrategias argumentativas variadas

Fuente: elaboración del autor

P08SE13

En la imagen hay un grupo de hombres mayores sentados cerca de una mesa de bar . La escena evoca un típico momento de la vida cotidiana entre hombres que quieren disfrutar juntos un momento del día. El encuentro al aire libre entre hombres mayores es típico en muchas comunidades ; es frecuente verlos en grupo hablando, charlando, jugando a las cartas… Estos momentos son muy importantes en la vida de estos hombres porque cuando se llega a una cierta edad las fuerzas empiezan a faltar , pero el deseo de poder seguir realizando las actividades que se hacían cuando eran jóvenes está todavía viva. Desafortunadamente no todas las actividades deseadas son posibles pero compartir con tus compañeros las mismas pasiones, los mismos deseos y sobre todo los mismos recuerdos puede ayudar mucho. Por esa razón , lugares sencillos como un bar o un banco se convierten en lugares de encuentro y socialización. Algunas comunidades ofrecen lugares de reunión para personas mayores para que se sientan unidos . Por ejemplo hay círculos o clubes donde se encuentran y pasan el tiempo jugando,

viendo la televisión o comiendo algo juntos. Es importante preservar estos espacios públicos porque ayudan el bienestar de la sociedad.

Tabla 35

Rúbrica de evaluación de la producción P08SE13

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	**INSUFICIENTE (11 - 17)**	**SUFICIENTE (18 – 22)**	**SATISFACTORIO (23 – 27)**	**EXCELENTE (28 – 30)**
Seguimiento del proceso argumentativo prototípico	No sigue el proceso. Faltan elementos clave como tesis y argumentos	Sigue parcialmente el proceso; varios elementos están ausentes o mal desarrollados	Sigue el proceso básico con algunos elementos clave presentes, pero requiere mayor cohesión y desarrollo	Sigue adecuadamente el proceso prototípico con la mayoría de los elementos bien desarrollados	Sigue completamente el proceso; todos los elementos están presentes y bien integrados de manera coherente y efectiva
Descripción detallada del uso de recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC	Apenas emplea recursos básicos y los conectores son simples y repetitivos	Usa algunos recursos argumentativos y marcadores, pero son escasos o inadecuados	Usa argumentos asertivos, introduce conectores concesivos y focalizadores, pero con poca variedad y cohesión limitada	Integra la mayoría de los recursos, aunque en algún momento el discurso se podría mejorar	Integra correctamente y coherentemente los recursos usados que propone el PCIC

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Inserción de secuencias textuales	No inserta secuencias o las utiliza de forma inadecuada, sin aportar al argumento	Inserta secuencias de manera limitada o poco coherente	Utiliza algunas secuencias que aportan información al texto, pero requieren mejor integración	Integra efectivamente diversas secuencias que enriquecen y fortalecen la argumentación	Uso hábil y estratégico de múltiples secuencias, mejorando significativamente la profundidad y calidad del texto
Elementos lingüísticos relativos a la argumentación	No utiliza marcadores argumentativos o los usa incorrectamente	Uso limitado y a veces incorrecto de marcadores	Utiliza marcadores básicos con algunos errores o repeticiones	Buen uso de marcadores que aportan claridad y cohesión al texto	Uso variado y preciso de marcadores, enriqueciendo significativamente la cohesión y fluidez del texto
¿La imagen provoca la argumentación?	No genera argumentación; el texto no es argumentativo	La argumentación es poco efectiva o irrelevante respecto a la imagen	Genera una argumentación básica relacionada con la imagen, pero requiere mayor desarrollo	Genera una argumentación efectiva y coherente provocada por la imagen; los argumentos son sólidos	Genera una argumentación altamente efectiva y persuasiva, mostrando un profundo análisis de la imagen y utilizando estrategias argumentativas variadas

Fuente: elaboración del autor

6.3.2. Análisis interpretativo de la competencia en comunicación lingüística en textos argumentativos de nivel B2+ basados en imágenes puras contextualizadas

En la tabla 36 se exponen los resultados obtenidos tras haber analizado si las producciones basadas en imágenes puras contextualizadas de los discentes siguen el proceso prototípico señalado por el PCIC.

Tabla 36

¿La argumentación sigue el proceso prototípico según el PCIC? (PC)

IMÁGENES PURAS CON CONTEXTO	**P01CE02**	**P02CE06**	**P03CE19**	**P04CE10**	**P05CE07**	**P06CE04**	**P07CE08**	**P08CE20**	**P09CE16**	**P10CE11**
1. ¿Incluye una cuestión polémica clara como base de la argumentación?	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
2. ¿Se enuncia explícitamente una tesis que define la postura del autor?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
3. ¿Se presenta una regla general que contextualiza el argumento en un marco compartido?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
4. ¿Se desarrollan argumentos concretos que respaldan la tesis?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
5.¿Se utiliza una contraargumentación que anticipe posibles objeciones?	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
6.¿Incluye una reserva para matizar o equilibrar el argumento?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
7.¿La conclusión sintetiza los argumentos y reafirma la tesis?	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	Sí

Fuente: elaboración del autor

En relación con si los textos incluyen una cuestión polémica clara, hemos observado que el 70% de las producciones la incluyen, es decir siete de las diez, como se puede observar en los ejemplos 26 y 27:

Ejemplo 26:

P08CE20 (7-9)

> Hoy en dia estos espacios cada vez son menos, ya que las ciudades se modernizan y muchas terrazas y plazas se transforman en lugares comerciales o en zonas turísticas.

En este fragmento, el estudiante pone en valor el problema de los espacios públicos en las ciudades y trata de explicar que el actual contexto de turismo masivo ha favorecido que aquellos espacios que en el pasado eran de los ciudadanos, ahora pueden pertenecer a los turistas, ya sea bajo un aspecto negativo o positivo y, por lo tanto, abre un espacio a la polémica.

Ejemplo 27:

P09CE16 (líneas 3-5)

> Si en el pasado todos, o por lo menos casi todos, estaban a favor de esta práctica, ella ha sido muy discutida en los últimos años ya que algunos están en contra de ella.

En este ejemplo el alumno abre una polémica al exponer que, actualmente, no todas las personas de la sociedad española están a favor de la tauromaquia. Este hecho puede causar que se creen dos grupos con pensamientos diferentes que no logren entenderse con respecto a la aceptación o la prohibición de esta actividad.

Respecto al punto de si se enuncia una tesis que define la postura del autor en las producciones, aparece en nueve de los diez textos, es decir en un 90%. Se proponen los ejemplos 28 y 29 a modo de ilustración:

Ejemplo 28:

P01CE02 (líneas 2-3)

> Para mí brindar es una ocasión en la que podemos celebrar algo, grande o pequeño que sea y crear una conexión y recuerdos.

Con estas palabras, el estudiante expresa claramente su opinión con respecto al significado del hecho de brindar y algunos de los aspectos a los que conlleva.

Ejemplo 29:

P06CE04 (línea 1)

La imagen me evoca una mezcla de tristeza y urgencia.

Es un fragmento sencillo, pero con el cual el estudiante es capaz de posicionarse y expresar lo que le suscita el contenido de la imagen que analiza, que en este caso deriva hacia sentimientos negativos.

Con respecto a si se presenta una regla general que contextualiza el argumento en un marco compartido dentro de los textos, hay que señalar que está presente en el 100% de las producciones. Se ilustra en los ejemplos 30 y 31:

Ejemplo 30:

P05CE07 (líneas 2-4)

La imagen de un hombre dormido sobre su escritorio, agotado por la presión del trabajo, refleja una realidad común en muchas oficinas.

En estas líneas el estudiante trata de reproducir una realidad en la que expone el cansancio de las personas que trabajan muchas horas en su entorno laboral.

Ejemplo 31:

P07CE08 (línea 2)

La vida de los artistas callejeros no es para nada fácil.

En este ejemplo se ve claramente que el estudiante expone claramente una regla general que destapa la realidad de los artistas callejeros y los relaciona con una vida llena de obstáculos y dificultades.

Por otra parte, sobre si se desarrollan argumentos concretos que respalden la tesis en los textos, aparece en el 90% de las producciones, es decir en nueve de las diez. A continuación, se exponen en los ejemplos 32 y 33:

Ejemplo 32:

P04CE10 (líneas 14-16)

> Las manifestaciones tienen un poder considerable para influir en la opinión pública y en la política, ya que visibilizan los ciudadanos y pueden presionar a los gobiernos a tomar medidas o reconsiderar decisiones.

Este fragmento expone lo que es posible conseguir con las manifestaciones y lo relaciona con la propia tesis, que afirma el poder que tienen las movilizaciones ciudadanas.

Ejemplo 33:

P09CE16 (líneas 7-11)

> Seguramente, algunos están a favor de ella porque además de ser algo que forma parte de la tradición y del folclor del propio país, quieren mantenerla ya que favorece también la economía del país, porque mucha gente va a España para asistir a esta ocasión y eso significa entrada de dinero.

En este caso, esta línea argumentativa tiene una relación con el punto de vista expresado por el estudiante en su tesis y que va ligada a las razones históricas de la práctica de la tauromaquia. Además, también se argumenta desde un punto de vista económico.

Con respecto a si se utiliza en los textos una contraargumentación que anticipe posibles objeciones, en ninguna de las producciones se ha observado la presencia de la misma. A la par, lo mismo sucede con el punto de si incluye una reserva para matizar o equilibrar el argumento.

Por último, en relación con si la conclusión sintetiza los argumentos y reafirma la tesis, en un total de seis producciones este caso es positivo, es decir un 60% del total. Se exponen los ejemplos 34 y 35 a modo de ilustración:

Ejemplo 34:

P02CE06 (líneas 17-18)

> En resumen, la imagen no solo capta un momento, sino que también evoca sentimientos universales de amor y pertenencia.

Con esta simple conclusión, el estudiante trata de reforzar la idea de los sentimientos que le transmite la imagen, que deja de percibirse como una simple ilustración.

Ejemplo 35:

P05CE07 (líneas 17-20)

En definitiva, el agotamiento laboral no debe ser visto como una consecuencia inevitable del trabajo duro, sino como una señal de que algo debe cambiar en la forma en que organizamos y gestionamos nuestra vida laboral. Promover el bienestar de los empleados es la clave no solo para mejorar su salud, sino también para optimizar los resultados de las empresas a largo plazo.

En este caso, la conclusión aportada se fija en la problemática del cansancio que sufren los trabajadores ante tantas horas de trabajo enfatizando la promoción del bienestar de los empleados y aboga por un cambio en la organización de la gestión de la vida laboral.

En la tabla 37 se expone la cuestión de si incluye recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC en las producciones basadas en imágenes puras con contextualización:

Tabla 37

¿Incluye recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC? (PC)

IMÁGENES PURAS CON CONTEXTO	**P01CE02**	**P02CE06**	**P03CE19**	**P04CE10**	**P05CE07**	**P06CE04**	**P07CE08**	**P08CE20**	**P09CE16**	**P10CE11**
1. ¿Se emplean oraciones declarativas o verbos perfomativos?	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
2. ¿La tesis se presenta con un enunciado aseverativo claro?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí

IMÁGENES PURAS CON CONTEXTO	**P01CE02**	**P02CE06**	**P03CE19**	**P04CE10**	**P05CE07**	**P06CE04**	**P07CE08**	**P08CE20**	**P09CE16**	**P10CE11**
3. ¿Inserta constataciones asertivas, retractativas, concesivas o de dominio?	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No
4. ¿La contraargumentación es introducida por expresiones de acuerdo parcial seguidas de una refutación?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
5. ¿Se usan focalizadores, expresiones modales o uso de “todo” con valor generalizador?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
6. ¿Se utilizan indicadores de restricción?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

Fuente: elaboración del autor

Con respecto a si se emplean oraciones declarativas o verbos perfomativos, aparecen en el 70% de las producciones. Se ilustra el ejemplo 36:

Ejemplo 36:

P06CE04 (líneas 1-4):

> La tristeza proviene de la devastación que los incendios causan tanto al medio ambiente como a las especies que dependen de él, mientras que la imagen de los monos abrazándose resalta la vulnerabilidad y el miedo de los animales que no tienen control sobre su destino.

En este fragmento, al usar el verbo "provenir", el estudiante está declarando el origen en el que nacen los sentimientos de su opinión y establece una relación estrecha entre el argumento y la cuestión polémica.

En referencia a si la tesis se presenta con un enunciado aseverativo claro, procede de forma positiva en el 90% de las producciones. Se propone el ejemplo 37 a modo de ilustración:

Ejemplo 37:

P08CE20 (líneas 5-6):

> Esos momentos son muy importantes, porque ayudan a crear un sentido de comunidad y de pertenencia.

Este ejemplo refuerza de forma aseverativa la tesis al señalar la importancia de los momentos que la engloban.

Por lo que respecta a si se insertan constataciones asertivas, retractativas, concesivas o de dominio, solo un 20% de las producciones lo hacen. Se muestra el ejemplo 38:

Ejemplo 38:

P01CE02 (líneas 3-6)

> Creo también que el simple hecho de brindar va a mejorar nuestras relaciones personales porque, juntos aquí en Italia tenemos que mirarnos en los ojos como "signo de lealtad", si no te miro en los ojos mientras que tu estás brindando es porque te estoy ocultando.

En este ejemplo, el uso del verbo "creer" permite exponer el punto de vista del participante desde una perspectiva asertiva.

Por último, hay que añadir que no se han encontrado evidencias sobre si la contraargumentación es introducida por expresiones de acuerdo parcial seguidas de una refutación, sobre si se usan focalizadores, expresiones modales o uso de "todo" con valor generalizador ni sobre si se utilizan indicadores de restricción.

A continuación, la tabla 38 expone la inserción de secuencias según el PCIC en las producciones basadas en imágenes puras con contextualización:

Tabla 38

Inserción de secuencias según el PCIC (PC)

IMÁGENES PURAS CON CONTEXTO	**P01CE02**	**P02CE06**	**P03CE19**	**P04CE10**	**P05CE07**	**P06CE04**	**P07CE08**	**P08CE20**	**P09CE16**	**P10CE11**
1.¿Inserta secuencias narrativas?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
2.¿Inserta secuencias descriptivas?	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí
3. ¿Inserta secuencias explicativas?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: elaboración del autor

Con respecto a la inserción de secuencias narrativas, ninguna de las producciones las presenta. No es el caso de la inserción de secuencias descriptivas, ya que aparecen en el 70% de los textos, es decir en siete sobre diez. Se ofrecen los ejemplos 39 y 40 a modo de ilustración:

Ejemplo 39:

P02CE06 (líneas 6-7)

La madre y el padre abrazan a su hijo con amor.

En este caso, el alumno lleva a cabo una simple descripción que ilustra parte del contenido de la imagen donde se aprecia una familia compuesta por un hombre, una mujer y un niño que es abrazado por ambos.

Ejemplo 40:

P10CE11 (líneas 5-6)

De hecho, el repartidor está en una calle con su bicicleta.

Aquí, el estudiante trata de especificar algunos detalles que puede observar en la fotografía y lo hace a partir de la descripción explicando que la persona que aparece en la imagen en cuestión, está localizada en una calle y tiene una bicicleta.

Por último, con respecto a si lo textos insertan secuencias explicativas se puede afirmar que están presentes en el 100% de los mismos. Se exponen los ejemplos 41 y 42 a modo ilustración:

Ejemplo 41:

P01CE02 (líneas 3-5)

Creo también que el simple hecho de brindar va a mejorar nuestras relaciones personales porque, juntos aquí en Italia tenemos que mirarnos en los ojos como "signo de lealtad".

En este caso, el estudiante explica la argumentación que le provoca la imagen con la realidad de su propio contexto.

Ejemplo 42:

P03CE19 (líneas 10-13)

Además, mostrar empatía hacia los ancianos es un acto que dignifica y respeta su trayectoria vital, reconociendo que, a pesar de su vulnerabilidad, sigue habiendo individuos valiosos con historias, sentimientos y necesidades que hay que respetar.

Aquí, el alumno trata de explicar la relación entre el constructo de una buena persona con el hecho de ayudar a los más ancianos y apuesta a que todavía hay gente bondadosa por el hecho de que están presentes en los últimos años de vida de muchas personas.

A continuación, en la tabla 39 se expone un cuadro con la presencia de elementos lingüísticos relativos a la argumentación de los textos puros con contextualización:

Tabla 39

Elementos lingüísticos relativos a la argumentación (Martí, 2013) (PC)

IMÁGENES PURAS CON CONTEXTO	**P01CE02**	**P02CE06**	**P03CE19**	**P04CE10**	**P05CE07**	**P06CE04**	**P07CE08**	**P08CE20**	**P09CE16**	**P10CE11**
1. ¿Utiliza conectores argumentativos?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
2. ¿Utiliza conectores de refuerzo argumentativo?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

Fuente: elaboración del autor

Respecto al uso de conectores argumentativos, constan en todas las producciones. Se proponen los ejemplos 43 y 44 a modo de ilustración:

Ejemplo 43:

P03CE19 (líneas 14-17)

> Es fundamental que los jóvenes se involucren activamente en el cuidado emocional de los mayores, creando lazos que no solo benefician a los ancianos, **sino que también** enriquezcan a los jóvenes con experiencias y enseñanzas invaluables.

En este caso, la presencia del conector aditivo "sino que también" tiene la función de involucrar a los jóvenes con los beneficios obtenidos en la relación del cuidado de personas mayores.

Ejemplo 44:

P04CE10 (líneas 14-16)

> Las manifestaciones tienen un poder considerable para influir en la opinión pública y en la política, **ya que** visibilizan los ciudadanos y pueden presionar a los gobiernos a tomar medidas o reconsiderar decisiones.

Aquí, aparece el conector consecutivo "ya que", que establece una relación entre la visibilidad del ciudadano con el hecho de asistir a las manifestaciones.

Por último, no hay evidencia de uso de conectores de refuerzo argumentativo en ninguna de las producciones basadas en imágenes puras con contextualización.

A continuación, se expone la tabla 40 que ilustra los casos en los que la imagen ha provocado la argumentación y de qué tipo en los textos basados en imágenes puras contextualizadas:

Tabla 40

La imagen, ¿provoca la argumentación? (PC)

IMÁGENES PURAS CON CONTEXTO	**P01CE02**	**P02CE06**	**P03CE19**	**P04CE10**	**P05CE07**	**P06CE04**	**P07CE08**	**P08CE20**	**P09CE16**	**P10CE11**
1. ¿La imagen ha estimulado al estudiante para generar una argumentación sólida?	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí
2. En caso <u>afirmativo</u>: ¿Qué tipo de argumentación predomina en el texto?	X	Afectiva y de tradición	Afectiva	Lógica y afectiva	De hecho y de	X	X	Afectiva	Lógica y de tradición	De hecho
3. En caso <u>negativo</u>: ¿El texto deriva hacia otro tipo de discurso? ¿Qué tipo?	No. Afectiva	X	X	X	X	No. De moralidad	No. Estética	X	X	X

Fuente: elaboración del autor

Respecto a si la imagen ha estimulado al estudiante para generar una argumentación sólida, un 70% de las producciones así lo confirman; es decir siete de diez. Las tres restantes

no derivan a otro tipo de discurso, sino que mantienen la argumentación, pero desde un enfoque más débil.

De entre las que consolidan una argumentación sólida, la argumentación afectiva está presente en cuatro de las producciones; la argumentación de tradición en dos, al igual que la argumentación lógica y la argumentación de hecho; la argumentación de moralidad está presente solo en una. Al igual que en el caso anterior, hay algunas producciones que presentan más de un tipo de argumentación. Se ilustran los ejemplos 45 y 46:

Ejemplo 45:

P02CE06 (líneas 2-3)

> La vestimenta no solo embellece la escena, sino que también simboliza el respeto y el orgullo por las raíces culturales.

En este caso, se trata de un argumento de tradición que relaciona la importancia de los trajes tradicionales con las raíces de un pueblo que los usa de generación en generación.

Ejemplo 46:

P09CE16 (líneas 7-9)

> Seguramente, algunos están a favor de ella porque además de ser algo que forma parte de la tradición y del folclor de su propio país, quieren mantenerla ya que favorece también la economía del país.

Con este fragmento se presenta un ejemplo donde la argumentación lógica y de tradición se fusionan. Por una parte, es lógica ya que el estudiante extrae una conclusión a partir de la deducción; pero por otra, es de tradición pues expresa que uno de los motivos por los cuales la gente puede estar a favor de la tauromaquia corresponde a que forma parte del folclore nacional.

6.3.2.1. Aplicación de la rúbrica de la competencia en comunicación lingüística en textos argumentativos de nivel B2+ basados en imágenes puras contextualizadas

En este punto se aplica la rúbrica de evaluación preparada exprofeso para esta investigación.

Como el ejemplo anterior, por motivos de espacio se muestran solo dos ejemplos de textos argumentativos en los que se ha implementado la rúbrica. Ambas producciones son originales de los estudiantes.

P05CE07

En el entorno laboral, el agotamiento es un problema cada vez más frecuente que afecta tanto la productividad como el bienestar general de las personas. La imagen de un hombre dormido sobre su escritorio, agotado por la presión del trabajo, refleja una realidad común en muchas oficinas. Este fenómeno no solo impacta la eficiencia de los trabajadores, sino que también tiene consecuencias graves en su salud física y mental. Es crucial mantener un equilibrio adecuado entre la vida personal y laboral para preservar la salud mental, emocional y física. Cuando las personas logran separar sus actividades laborales de su tiempo de descanso, pueden recuperarse mejor, mejorando tanto su estado físico como su rendimiento en el trabajo. Un equilibrio saludable también permite disfrutar de momentos de calidad con familiares y amigos, este favorece relaciones interpersonales satisfactorias y una mayor satisfacción en general. Para prevenir el agotamiento, es esencial adoptar ciertas medidas dentro de las organizaciones. Promover pausas regulares, implementar horarios flexibles, crear un ambiente de apoyo y reconocimiento y ofrecer recursos para la gestión del estrés son cosas que pueden marcar una diferencia significativa. Además, los jefes deben estar atentos a las señales de agotamiento en sus empleados, ofreciendo soluciones antes de que el problema se agrave. En definitiva, el agotamiento laboral no debe ser visto como una consecuencia inevitable del trabajo duro, sino como una señal de que algo debe cambiar en la forma en que organizamos y gestionamos nuestra vida laboral. Promover el bienestar de los empleados es la clave no solo para mejorar su salud, sino también para optimizar los resultados de las empresas a largo plazo.

Tabla 41

Rúbrica de evaluación de la producción P05CE07

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Seguimiento del proceso argumentativo prototípico	No sigue el proceso. Faltan elementos clave como tesis y argumentos	Sigue parcialmente el proceso; varios elementos están ausentes o mal desarrollados	Sigue el proceso básico con algunos elementos clave presentes, pero requiere mayor cohesión y desarrollo	Sigue adecuadamente el proceso prototípico con la mayoría de los elementos bien desarrollados	Sigue completamente el proceso; todos los elementos están presentes y bien integrados de manera coherente y efectiva
Descripción detallada del uso de recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC	Apenas emplea recursos básicos y los conectores son simples y repetitivos.	Usa algunos recursos argumentativos y marcadores, pero son escasos o inadecuados.	Usa argumentos asertivos, introduce conectores concesivos y focalizadores, pero con poca variedad y cohesión limitada.	Integra la mayoría de los recursos, aunque en algún momento el discurso se podría mejorar.	Integra correctamente y coherentemente los recursos usados que propone el PCIC.
Inserción de secuencias textuales	No inserta secuencias o las utiliza de forma inadecuada, sin aportar al argumento	Inserta secuencias de manera limitada o poco coherente	Utiliza algunas secuencias que aportan información al texto, pero requieren mejor integración	Integra efectivamente diversas secuencias que enriquecen y fortalecen la argumentación	Uso hábil y estratégico de múltiples secuencias, mejorando significativamente la profundidad y calidad del texto

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Elementos lingüísticos relativos a la argumentación	No utiliza marcadores argumentativos o los usa incorrectamente	Uso limitado y a veces incorrecto de marcadores	Utiliza marcadores básicos con algunos errores o repeticiones	Buen uso de marcadores que aportan claridad y cohesión al texto	Uso variado y preciso de marcadores, enriqueciendo significativamente la cohesión y fluidez del texto
¿La imagen provoca la argumentación?	No genera argumentación; el texto no es argumentativo	La argumentación es poco efectiva o irrelevante respecto a la imagen	Genera una argumentación básica relacionada con la imagen, pero requiere mayor desarrollo	Genera una argumentación efectiva y coherente provocada por la imagen; los argumentos son sólidos	Genera una argumentación altamente efectiva y persuasiva, mostrando un profundo análisis de la imagen y utilizando estrategias argumentativas variadas

Fuente: elaboración del autor

P09CE16

En la imagen se puede ver a un hombre en una plaza de toros durante el famoso acontecimiento que en España se conoce como “La Corrida”. Es un acontecimiento que representa la tradición de toda una nación ya que sus orígenes son muy antiguos. Si en el pasado todos, o por lo menos casi todos, estaban a favor de esta práctica, ella ha sido muy discutida en los últimos años ya que algunos están en contra de ella. Lo que es importante decir es que además de provocar un sufrimiento animal, porque se compone de toros y toreros, es algo demasiado peligroso para los hombres también. Seguramente, algunos están a favor de ella porque además de ser algo que forma parte de la tradición y del folclor de su propio país, quieren mantenerla ya que favorece también la economía del país, porque mucha gente va a España para asistir a esta ocasión y eso significa entrada de dinero. En realidad, con el mismo objetivo, se puede hacer algo diferente que, en primer lugar, evite este sufrimiento (sea por parte de los animales y sea por parte de los hombres) pero que, al mismo tiempo, aumente el turismo hacia España. Las

soluciones son varias: se puede hacer un trabajo de restauración de los monumentos antiguos o por ejemplo se pueden organizar varias exhibiciones de obras o trabajos hechos por los jóvenes, o algo semejante que pueda impulsar el turismo hacia esta tierra maravillosa.

Tabla 42

Rúbrica de evaluación de la producción P09CE16

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	**INSUFICIENTE (11 - 17)**	**SUFICIENTE (18 – 22)**	**SATISFACTORIO (23 – 27)**	**EXCELENTE (28 – 30)**
Seguimiento del proceso argumentativo prototípico	No sigue el proceso. Faltan elementos clave como tesis y argumentos	Sigue parcialmente el proceso; varios elementos están ausentes o mal desarrollados	Sigue el proceso básico con algunos elementos clave presentes, pero requiere mayor cohesión y desarrollo	Sigue adecuadamente el proceso prototípico con la mayoría de los elementos bien desarrollados	Sigue completamente el proceso; todos los elementos están presentes y bien integrados de manera coherente y efectiva
Descripción detallada del uso de recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC	Apenas emplea recursos básicos y los conectores son simples y repetitivos	Usa algunos recursos argumentativos y marcadores, pero son escasos o inadecuados	Usa argumentos asertivos, introduce conectores concesivos y focalizadores, pero con poca variedad y cohesión limitada	Integra la mayoría de los recursos, aunque en algún momento el discurso se podría mejorar	Integra correctamente y coherentemente los recursos usados que propone el PCIC

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Inserción de secuencias textuales	No inserta secuencias o las utiliza de forma inadecuada, sin aportar al argumento	Inserta secuencias de manera limitada o poco coherente	Utiliza algunas secuencias que aportan información al texto, pero requieren mejor integración	Integra efectivamente diversas secuencias que enriquecen y fortalecen la argumentación	Uso hábil y estratégico de múltiples secuencias, mejorando significativamente la profundidad y calidad del texto
Elementos lingüísticos relativos a la argumentación	No utiliza marcadores argumentativos o los usa incorrectamente	Uso limitado y a veces incorrecto de marcadores	Utiliza marcadores básicos con algunos errores o repeticiones	Buen uso de marcadores que aportan claridad y cohesión al texto	Uso variado y preciso de marcadores, enriqueciendo significativamente la cohesión y fluidez del texto
¿La imagen provoca la argumentación?	No genera argumentación; el texto no es argumentativo	La argumentación es poco efectiva o irrelevante respecto a la imagen	Genera una argumentación básica relacionada con la imagen, pero requiere mayor desarrollo	Genera una argumentación efectiva y coherente provocada por la imagen; los argumentos son sólidos	Genera una argumentación altamente efectiva y persuasiva, mostrando un profundo análisis de la imagen y utilizando estrategias argumentativas variadas

Fuente: elaboración del autor

6.3.3. Análisis interpretativo de la competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes con texto sin contextualizar

En la tabla 43 se exponen los resultados del análisis sobre la adecuación de las producciones al proceso prototípico por el PCIC.

Tabla 43

¿La argumentación sigue el proceso prototípico según el PCIC? (CS)

IMÁGENES CON TEXTO SIN CONTEXTO	**C01SE08**	**C02SE16**	**C03SE06**	**C04SE20**	**C05SE04**	**C06SE07**	**C07SE02**	**C08SE11**	**C09SE10**	**C10SE19**
1. ¿Incluye una cuestión polémica clara como base de la argumentación?	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
2. ¿Se enuncia explícitamente una tesis que define la postura del autor?	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
3. ¿Se presenta una regla general que contextualiza el argumento en un marco compartido?	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
4. ¿Se desarrollan argumentos concretos que respaldan la tesis?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
5.¿Se utiliza una contraargumentación que anticipe posibles objeciones?	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí
6.¿Incluye una reserva para matizar o equilibrar el argumento?	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No

IMÁGENES CON TEXTO SIN CONTEXTO	**C01SE08**	**C02SE16**	**C03SE06**	**C04SE20**	**C05SE04**	**C06SE07**	**C07SE02**	**C08SE11**	**C09SE10**	**C10SE19**
7.¿La conclusión sintetiza los argumentos y reafirma la tesis?	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: elaboración del autor

Con respecto a si el texto incluye una cuestión polémica clara como base de la argumentación encontramos que 8 de las producciones la presenten, es decir, un 80% del total.

Se ilustran los ejemplos 47 y 48:

Ejemplo 47:

C02SE16 (líneas 1-3)

> La sociedad actual se encuentra en constante cambio, lo que genera situaciones que pueden no ser de nuestro agrado y que llevan a muchas personas, incluidos los profesores, a manifestarse.

Con este fragmento, el estudiante abre una reflexión centrada en la sociedad actual y sus cambios continuos, y expone el problema de adaptación que sufren algunas personas, donde incluye al sector del profesorado.

Ejemplo 48:

C09SE10 (líneas 5-6)

> Este fenómeno plantea el problema de si las viviendas actuales satisfacen las necesidades económicas y emocionales de las familias modernas.

En este caso, la cuestión polémica se presenta desde el punto de vista de que las viviendas en el pasado cubrían unas necesidades más específicas que las actuales, donde las personas han tenido que acostumbrarse a las necesidades más básicas debido a la subida del coste de la vida.

En relación con a si se enuncia explícitamente la tesis que define la postura del autor, el 90% de las producciones la presente, es decir nueve de las diez. Se proponen los ejemplos 49 y 50:

Ejemplo 49:
C05SE05 (líneas 6-9)

> El problema central es que la corrupción no solo afecta a la confianza de los ciudadanos en las instituciones y a que cada vez más personas se sientan en un sistema injusto, sino que también limita el acceso equitativo a servicios esenciales como la educación, la salud y la seguridad.

En estas líneas el estudiante expresa su opinión mostrándose interesado por una postura que expone la corrupción como un problema que crea injusticias sociales y limita los servicios básicos de la población.

Ejemplo 50:
C10SE19 (líneas 3-4)

> Las desigualdades en la vivienda no solo son económicas, sino también un problema social que debe resolverse.

Con este fragmento el discente muestra su opinión al hacer referencia a que el problema de las desigualdades en la vivienda ya no es solo un problema económico, sino también abarca un contexto social y está en pro de que se debe resolver.

Sobre si se presenta una regla general que contextualiza el argumento en un marco compartido, es así en nueve de las producciones, es decir un 90%. Se ilustran los ejemplos 51 y 52:

Ejemplo 51:
C03SE06 (líneas 1-2)

> Las manifestaciones feministas son una parte importante del movimiento por la igualdad de género.

Este texto confirma la idea del poder que tiene una manifestación feminista dentro del movimiento por la igualdad de género, y por lo tanto se asume como una regla general dentro del ámbito del feminismo.

Ejemplo 52:

C05SE04 (línea 1)

La corrupción es uno de los problemas graves que enfrenta a un sistema político.

Es una regla general breve pero directa y con ella se confirma que la corrupción es un problema presente dentro del contexto de la política.

Por otra parte, sobre si se desarrollan argumentos concretos que respaldan la tesis, en este caso todos los textos los presentan, es decir un 100%. Se exponen los ejemplos 53 y 54:

Ejemplo 53:

C01SE08 (líneas 7-9)

El hecho que las personas en la imagen sean mayormente personas ancianas me lleva involuntariamente a pensar que elegir vacunarme es algo sabio y justo.

En este caso, el estudiante argumenta la relación que surge entre la sabiduría de los más mayores con el hecho de tomar decisiones estableciendo que las acciones de los más ancianos tienden a ser sabias y justas.

Ejemplo 54:

C09SE10 (líneas 7-10)

El primer motivo es el aumento del coste de vida. Mientras que antiguamente los hijos trabajaban a temprana edad y contribuían económicamente a la familia. Hoy en día, la edad de emancipación ha aumentado, los hijos estudian y los padres tienen que mantenerlos hasta una larga edad.

En este fragmento, el estudiante expone uno de los motivos por los cuales las familias han cambiado a lo largo de la historia y explica que los hijos ya no salen tan rápido como antes de casa de sus padres, pues estudian durante un mayor tiempo, y por lo tanto los ingresos de dinero no son tan elevados como en el pasado.

Con respecto a si se utiliza una contraargumentación que anticipe posibles objeciones, seis de los textos la presentan, es decir un 60% del total. Se proponen los ejemplos 55 y 56:

Ejemplo 55:

C03SE06 (líneas 3-4)

> Sin embargo, existen opiniones encontradas sobre la efectividad y la forma de las protestas.

En este caso, se contraargumenta al exponer que hay diferentes opiniones con respecto al modo de manifestarse. En algunos casos, las protestas no suelen ser pacíficas y es por eso que el estudiante reflexiona sobre el objetivo de las mismas.

Ejemplo 56:

C10SE19 (líneas 13-15)

> Sin embargo, este modelo aumenta las desigualdades. Las personas con más dinero pueden pagar por casas cómodas, mientras que las más vulnerables quedan en peores condiciones.

El estudiante, con estas palabras, expresa su opinión contra el argumento que expone la idea de construir viviendas pequeñas porque las ciudades no tienen tanto espacio, y afirma que de esta manera se pueden crear desigualdades sociales pues, al fin y al cabo, la adquisición de una vivienda determinada va ligado al factor económico.

En relación con si los textos incluyen una reserva para matizar o equilibrar el argumento, solo una la presenta, es decir un 10%. Se expone el ejemplo 57:

Ejemplo 57:

C05SE04 (líneas 19-21)

> Por otro lado, para que un pacto contra la corrupción funcione, es importante poner leyes más fuertes, crear grupos que vigilen que las cosas se hagan bien y enseñar a la gente a ser honesta.

Con esta reserva, el estudiante expone que todos los argumentos previamente dados serían más consistentes si hubiera un cambio de leyes que favorezcan el orden y la seguridad.

Por último, con el punto de si la conclusión sintetiza los argumentos y reafirma la tesis, son ocho de las producciones las que la presentan, es decir un 80%. Se ilustra en los ejemplos 58 y 59:

Ejemplo 58:

C02SE16 (líneas 22-24)

> En conclusión, los profesores deben manifestarse cuando ocurren injusticias en el mundo. Su participación fortalece su rol como agentes de cambio social y promotores de valores, contribuyendo así a una sociedad justa y equitativa.

En este caso, la conclusión concuerda con el contenido del texto, que expone una serie de problemáticas y además las relacionan con el ámbito del profesorado que queda en ocasiones limitado en ciertos puntos. En cuestión, la conclusión expone un punto de vista a favor del poder de los profesores en la sociedad.

Ejemplo 59:

C08SE11 (líneas 18-29)

> En conclusión, una campaña contra el abandono animal es fundamental para frenar esta práctica inhumana. A través de la educación, la adopción responsable y el apoyo a las familias, es posible reducir el abandono y garantizar una vida digna para los animales.

Con esta conclusión, el estudiante refuerza la idea de la divulgación de una campaña a favor de la protección de los animales, pues como se observa, se emplean términos como educación, adopción responsable y apoyo, todos ellos concordantes con los argumentos propios ofrecidos en el texto elaborado en contra del maltrato animal.

En la tabla 44 se muestra la presencia de los recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC observados en los textos argumentativos basados en imágenes puras sin contextualizar:

Tabla 44

¿Incluye recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC? (CS)

IMÁGENES CON TEXTO SIN CONTEXTO	**C01SE08**	**C02SE16**	**C03SE06**	**C04SE20**	**C05SE04**	**C06SE07**	**C07SE02**	**C08SE11**	**C09SE10**	**C10SE19**
1. ¿Se emplean oraciones declarativas o verbos perfomativos?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
2. ¿La tesis se presenta con un enunciado aseverativo claro?	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
3. ¿Inserta constataciones asertivas, retractativas, concesivas o de dominio?	Sí	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No
4. ¿La contraargumentación es introducida por expresiones de acuerdo parcial seguidas de una refutación?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

IMÁGENES CON TEXTO SIN CONTEXTO	**C01SE08**	**C02SE16**	**C03SE06**	**C04SE20**	**C05SE04**	**C06SE07**	**C07SE02**	**C08SE11**	**C09SE10**	**C10SE19**
5. ¿Se usan focalizadores, expresiones modales o uso de "todo" con valor generalizador ?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
6. ¿Se utilizan indicadores de restricción?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

Fuente: elaboración del autor

Por lo que respecta al empleo de oraciones declarativas o verbos perfomativos, aparecen en un 90% de las producciones. Se ilustra el ejemplo 60:

Ejemplo 60:

C02SE16 (líneas 1-3)

> La sociedad actual se encuentra en constante cambio, lo que genera situaciones que pueden no ser de nuestro agrado y que llevan a muchas personas, incluidos los profesores, a manifestarse.

En este fragmento, el participante ya no solo declara que la sociedad se encuentra en un cambio constante, sino que, además, explica las consecuencias de a lo que esto conlleva.

Por otra parte, la tesis se presenta con un enunciado aseverativo claro en un 90% de las producciones. A modo de ilustración se propone el ejemplo 61:

Ejemplo 61:

C10SE19 (líneas 3-4)

> Las desigualdades en la vivienda no solo son económicas, sino también un problema social que debe resolverse.

Como se puede observar en este fragmento, el estudiante anuncia de forma aseverativa la problemática dual que presenta el ámbito de la vivienda en la actualidad.

En relación con a si se insertan constataciones asertivas, retractativas, concesivas o de dominio, se presentan en un 20% de las producciones. Se ilustra el ejemplo 62:

Ejemplo 62:
C04SE20 (líneas 10-12)

> Creo que el uso de los colores también hace su efecto, porque la palabra tierra presenta este color rojizo, que parece más sucio, así como la colocación de las palabras 'comeremos' y 'tierra' que destacan casi en el centro.

El uso del verbo "creer" hace que el estudiante exprese su punto de vista desde una óptica asertiva.

Por último, la contraargumentación es introducida por expresiones de acuerdo parcial seguidas de una refutación en un 30% de las producciones. A modo de ilustración se expone el ejemplo 63:

Ejemplo 63:
C02SE16 (líneas 3-4)

> Aunque es poco común ver a profesores manifestarse, la participación de ellos es de gran importancia.

Por último, hay que decir que no se han encontrado ejemplos sobre si la contraargumentación es introducida por expresiones de acuerdo parcial seguidas de una refutación, sobre si se usan focalizadores, expresiones modales o uso de "todo" con valor generalizador ni sobre si se utilizan indicadores de restricción.

A continuación, se expone la tabla 45 donde se presenta la inserción de secuencias según el PCIC en los textos basados en imágenes con texto sin contextualizar de los estudiantes:

Tabla 45

Inserción de secuencias según el PCIC (CS)

IMÁGENES CON TEXTO SIN CONTEXTO	**C01SE08**	**C02SE16**	**C03SE06**	**C04SE20**	**C05SE04**	**C06SE07**	**C07SE02**	**C08SE11**	**C09SE10**	**C10SE19**
1.¿Inserta secuencias narrativas?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
2.¿Inserta secuencias descriptivas?	Sí	No	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No
3. ¿Inserta secuencias explicativas?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: elaboración del autor

Con respecto al punto 1 relativo a si los textos insertan secuencias narrativas, ninguno de ellos las presenta. En cambio, en referencia a la inserción de secuencias descriptivas (punto 2), sí encontramos que están presentes en cuatro de los textos, lo que equivale a un 40% de las producciones de este tipo. A este respecto, se proponen los ejemplos 64 y 65:

Ejemplo 64:

C01SE08 (líneas 3-4)

> Las personas fotografadas y que aparecen en la imagen son todas felices, positivas y sonríen. Hacen también gestos de afirmación y muestras las tiritas y sobre sus brazos.

Ejemplo 65:

C06SE07 (líneas 2-4)

> En el centro de la foto, se observa una persona fallecida, cubierta por un manto blanco, que genera una sensación de tristeza y urgencia. En su mano, aún sostiene un teléfono móvil, simbolizando una de las principales distracciones al volante.

Como se puede observar, tanto el ejemplo 54 como el 55 son secuencias descriptivas porque exponen en detalle una serie de elementos que se pueden observar en las imágenes propuestas. En ambos casos se describe tanto a personas como a objetos.

Por último, en relación con si los textos presentan secuencias explicativas (punto 3) se puede observar que aparecen en todos. Se proponen los ejemplos 55 y 56 a modo de ilustración:

Ejemplo 66:

C02SE16 (líneas 8-12)

> El problema radica en que se cuestiona la legitimidad de que los profesores en causas sociales ajenas a su profesión. Muchas personas comentan que su papel debe limitarse al ámbito educativo y que su participación podría politizar los espacios académicos o generar conflictos entre la comunidad estudiantil y sus familias.

En este ejemplo, la explicación se encuentra cuando el estudiante expone lo que muchas personas comentan acerca de las limitaciones y la participación que tendría que tener la figura del profesor en el ámbito educativo.

Ejemplo 67:

C08SE11 (líneas 1-4)

> El abandono animal es un problema creciente que afecta tanto a los animales como a las comunidades, y constituye una de las principales formas de maltrato hacia los seres más vulnerables. Para combatir esta crisis, es imprescindible implementar campañas de adopción responsable que promuevan la tenencia responsable de mascotas.

En este caso, la explicación aparece cuando el alumno expone el problema del abandono de los animales dentro de la comunidad y con ello propone la promoción de programas de adopción responsable.

A continuación, se presenta la tabla 46 que expone los elementos lingüísticos relativos a la argumentación que aparecen en las producciones basadas en imágenes con texto sin contextualizar:

Tabla 46

Elementos lingüísticos relativos a la argumentación (Martí, 2013) (CS)

IMÁGENES CON TEXTO SIN CONTEXTO	**C01SE08**	**C02SE16**	**C03SE06**	**C04SE20**	**C05SE04**	**C06SE07**	**C07SE02**	**C08SE11**	**C09SE10**	**C10SE19**
1. ¿Utiliza conectores argumentativos?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
2. ¿Utiliza conectores de refuerzo argumentativo?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

Fuente: elaboración del autor

Como se puede observar, todas las producciones presentan conectores argumentativos. A modo de ilustración se proponen los ejemplos 68 y 69:

Ejemplo 68:

C02SE16 (líneas 12-13)

> **Sin embargo**, los profesores son ciudadanos con derechos y deberes y su ejemplo tiene la gran capacidad de inspirar a las nuevas generaciones futuras a luchar por la igualdad.

En este fragmento, con el uso del conector contraargumentativo “sin embargo” se expone que, pese a las posibles críticas recibidas por los profesores con respecto a su rango de actuación dentro de la sociedad y sus posibles repercusiones tanto negativas como positivas, estos no dejan de ser personas con derechos y deberes que tendrían que servir como un ejemplo de inspiración para todos.

Ejemplo 69:

C05SE04 (líneas 6-10)

> El problema central es que la corrupción **no solo** afecta a la confianza de los ciudadanos en las instituciones y a que cada vez más personas se sientan en un sistema injusto, **sino que también** limita el acceso equitativo a servicios esenciales como la educación, la salud y la seguridad.

En este caso se pueden observar dos conectores aditivos. “No solo” aporta un argumento que hace referencia a que la confianza de los ciudadanos en las instituciones se ve afectada por la corrupción y “sino que también”, añade otro argumento que ofrece información en el mismo ámbito sobre el contexto de la educación, de la salud y de la seguridad.

Con respecto al uso de conectores de refuerzo argumentativo, se puede observar que no hay evidencia de los mismos en ninguna de las producciones basadas en imágenes con texto sin contextualizar.

A continuación, en la tabla 47 se muestra si las imágenes con texto sin contextualizar han provocado la argumentación y, si no lo han hecho, hacia qué tipo de discurso han derivado:

Tabla 47

La imagen, ¿provoca la argumentación? (CS)

IMÁGENES CON TEXTO SIN CONTEXTO	**C01SE08**	**C02SE16**	**C03SE06**	**C04SE20**	**C05SE04**	**C06SE07**	**C07SE02**	**C08SE11**	**C09SE10**	**C10SE19**
1. ¿La imagen ha estimulado al estudiante para generar una argumentación sólida?	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
2. En caso <u>afirmativo</u>: ¿Qué tipo de argumentación predomina en el texto?	X	De moralidad	De moralidad y de tradición	De moralidad	Lógica y de moralidad	Afectiva	Afectiva	De moralidad	De hecho	Lógica y de moralidad
3. En caso <u>negativo</u>: ¿El texto deriva hacia otro tipo de discurso? ¿Qué tipo?	Sí. Descriptivo	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fuente: elaboración del autor

Como se puede observar, la imagen ha provocado la argumentación en nueve de las producciones, es decir en un 90%. Dentro de este conjunto, la argumentación de moralidad está presente en cuatro de los textos, la argumentación de lógica está presente en dos, al igual que la argumentación afectiva, la argumentación de tradición, en cambio, aparece en uno, como también sucede con la argumentación de hecho. A modo de ilustración, se proponen los ejemplos 70 y 71:

Ejemplo 70:

C06SE07 (líneas 10-12)

> La campaña tiene como objetivo sensibilizar a los conductores sobre el riesgo de la distracción y fomentar una cultura de prudencia en las carreteras. Es un recordatorio desgarrador de que un solo segundo de descuido puede cambiar vidas para siempre.

La presencia de "recordatorio desgarrador" en este fragmento llama a la sensibilidad del público lector relacionando el peligro de conducir mientras se utiliza el teléfono móvil, por lo que se puede confirmar que se trata de una argumentación afectiva.

Ejemplo 71:

C08SE11 (líneas 11-14)

> Por otro lado, muchas personas no están dispuestas a adoptar animales debido a la falta de recursos económicos o espacio en sus hogares. No obstante, la campaña no solo debe centrarse en promover adopciones, sino también en la creación de alternativas como refugios temporales y programas de ayuda para los adoptantes.

En este caso, la argumentación es de moralidad, pues expresa opiniones que apoyan la idea de la adopción en pro de los principios éticos que apuestan por el bienestar de los animales.

6.3.3.1. Aplicación de la rúbrica de la competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes con texto sin contextualizar

En este punto se aplican la rúbrica de evaluación preparada exprofeso para esta investigación.

Por motivos de espacio se muestran solo dos ejemplos de textos argumentativos en los que se ha implementado la rúbrica. Ambas producciones son originales de los estudiantes.

C03SE06

Las manifestaciones feministas son una parte importante del movimiento por la igualdad de género. A lo largo del tiempo, el feminismo ha luchado por los derechos de las mujeres, y las manifestaciones han sido una de las formas más visibles en esta lucha. Sin embargo, existen opiniones encontradas sobre la efectividad y la forma de las protestas.

Uno de los principales problemas que se enfrenta el feminismo en sus manifestaciones es la percepción de que a veces sus métodos son demasiado agresivos, especialmente aquellas que incluyen bloqueos de calles o destrucción de propiedad. Algunas personas creen que las protestas pueden generar una imagen negativa del movimiento y desviar la atención de las demandas por la igualdad.

No obstante, los defensores del feminismo argumentan que estas acciones son necesarias para llamar la atención sobre los problemas urgentes que enfrentan las mujeres. Sin etas manifestaciones, muchos de estos problemas pueden ser ignorados o minimizados.

Por otro lado, algunos argumentan que el feminismo debe centrarse en enfoques más pacíficos y constructivos, que impliquen el diálogo y el trabajo con las instituciones en lugar de enfrentar directamente al sistema. Sin embargo, la historia ha demostrado que las acciones de protesta a menudo son necesarias para movilizar a la sociedad y generar cambios reales.

En conclusión, las manifestaciones feministas siguen siendo una herramienta crucial para visibilizar las desigualdades y exigir cambios significativos en la sociedad.

Tabla 48

Rúbrica de evaluación de la producción C03SE06

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	**INSUFICIENTE (11 - 17)**	**SUFICIENTE (18 – 22)**	**SATISFACTORIO (23 – 27)**	**EXCELENTE (28 – 30)**
Seguimiento del proceso argumentativo prototípico	No sigue el proceso. Faltan elementos clave como tesis y argumentos	Sigue parcialmente el proceso; varios elementos están ausentes o mal desarrollados	Sigue el proceso básico con algunos elementos clave presentes, pero requiere mayor cohesión y desarrollo	Sigue adecuadamente el proceso prototípico con la mayoría de los elementos bien desarrollados	Sigue completamente el proceso; todos los elementos están presentes y bien integrados de manera coherente y efectiva

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Descripción detallada del uso de recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC	Apenas emplea recursos básicos y los conectores son simples y repetitivos.	Usa algunos recursos argumentativos y marcadores, pero son escasos o inadecuados.	Usa argumentos asertivos, introduce conectores concesivos y focalizadores, pero con poca variedad y cohesión limitada.	Integra la mayoría de los recursos, aunque en algún momento el discurso se podría mejorar.	Integra correctamente y coherentemente los recursos usados que propone el PCIC.
Inserción de secuencias textuales	No inserta secuencias o las utiliza de forma inadecuada, sin aportar al argumento	Inserta secuencias de manera limitada o poco coherente	Utiliza algunas secuencias que aportan información al texto, pero requieren mejor integración	Integra efectivamente diversas secuencias que enriquecen y fortalecen la argumentación	Uso hábil y estratégico de múltiples secuencias, mejorando significativamente la profundidad y calidad del texto
Elementos lingüísticos relativos a la argumentación	No utiliza marcadores argumentativos o los usa incorrectamente	Uso limitado y a veces incorrecto de marcadores	Utiliza marcadores básicos con algunos errores o repeticiones	Buen uso de marcadores que aportan claridad y cohesión al texto	Uso variado y preciso de marcadores, enriqueciendo significativamente la cohesión y fluidez del texto

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
¿La imagen provoca la argumentación?	No genera argumentación; el texto no es argumentativo	La argumentación es poco efectiva o irrelevante respecto a la imagen	Genera una argumentación básica relacionada con la imagen, pero requiere mayor desarrollo	Genera una argumentación efectiva y coherente provocada por la imagen; los argumentos son sólidos	Genera una argumentación altamente efectiva y persuasiva, mostrando un profundo análisis de la imagen y utilizando estrategias argumentativas variadas

Fuente: elaboración del autor

C05SE04

La corrupción es uno de los problemas graves que enfrenta a un sistema político. Esto lleva a que surjan desigualdades en la sociedad, debilita el Estado de derecho y desincentiva el desarrollo económico. En este contexto, el pacto contra la corrupción, propuesto por diversos sectores políticos y sociales, se presenta como una solución para liquidar la corrupción que abunda en de manera internacional en nuestra sociedad.

El problema central es que la corrupción no solo afecta a la confianza de los ciudadanos en las instituciones y a que cada vez más personas se sientan en un sistema injusto, sino que también limita el acceso equitativo a servicios esenciales como la educación, la salud y la seguridad. Esta situación se agrava cuando los políticos, en lugar de trabajar para eliminarla, la utilizan como herramienta de poder. Un pacto contra la corrupción sentaría las bases para una cooperación real entre distintas fuerzas políticas, estableciendo medidas claras para prevenir y sancionar los actos corruptos. Además, otro problema de la corrupción es que, a menudo, los políticos no pagan por sus crímenes y el pacto tiene el potencial de cambiar esto estableciendo un sistema en el que los responsables realmente se enfrenten a las consecuencias de sus actos.

Un pacto de este tipo podría ser utilizado con fines políticos, permitiendo a ciertos sectores seguir obteniendo beneficios sin cambios sustanciales. Sin embargo, si se implementa con transparencia y participación ciudadana, este pacto podría convertirse en una herramienta poderosa para generar presión social y política. Por otro lado, para que un pacto contra la

corrupción funcione, es importante poner leyes más fuertes, crear grupos que vigilen que las cosas se hagan bien y enseñar a la gente a ser honesta.

En conclusión, si se cumplen estos objetivos, el pacto ayudaría a que la sociedad sea más justa y democrática. Pero esto solo pasará si el pacto se aplica de manera clara y sin trampas.

Tabla 49

Rúbrica de evaluación de la producción C05SE04

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	**INSUFICIENTE (11 - 17)**	**SUFICIENTE (18 – 22)**	**SATISFACTORIO (23 – 27)**	**EXCELENTE (28 – 30)**
Seguimiento del proceso argumentativo prototípico	No sigue el proceso. Faltan elementos clave como tesis y argumentos	Sigue parcialmente el proceso; varios elementos están ausentes o mal desarrollados	Sigue el proceso básico con algunos elementos clave presentes, pero requiere mayor cohesión y desarrollo	Sigue adecuadamente el proceso prototípico con la mayoría de los elementos bien desarrollados	Sigue completamente el proceso; todos los elementos están presentes y bien integrados de manera coherente y efectiva
Descripción detallada del uso de recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC	Apenas emplea recursos básicos y los conectores son simples y repetitivos	Usa algunos recursos argumentativos y marcadores, pero son escasos o inadecuados	Usa argumentos asertivos, introduce conectores concesivos y focalizadores, pero con poca variedad y cohesión limitada	Integra la mayoría de los recursos, aunque en algún momento el discurso se podría mejorar	Integra correctamente y coherentemente los recursos usados que propone el PCIC

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Inserción de secuencias textuales	No inserta secuencias o las utiliza de forma inadecuada, sin aportar al argumento	Inserta secuencias de manera limitada o poco coherente	Utiliza algunas secuencias que aportan información al texto, pero requieren mejor integración	Integra efectivamente diversas secuencias que enriquecen y fortalecen la argumentación	Uso hábil y estratégico de múltiples secuencias, mejorando significativamente la profundidad y calidad del texto
Elementos lingüísticos relativos a la argumentación	No utiliza marcadores argumentativos o los usa incorrectamente	Uso limitado y a veces incorrecto de marcadores	Utiliza marcadores básicos con algunos errores o repeticiones	Buen uso de marcadores que aportan claridad y cohesión al texto	Uso variado y preciso de marcadores, enriqueciendo significativamente la cohesión y fluidez del texto
¿La imagen provoca la argumentación?	No genera argumentación; el texto no es argumentativo	La argumentación es poco efectiva o irrelevante respecto a la imagen	Genera una argumentación básica relacionada con la imagen, pero requiere mayor desarrollo	Genera una argumentación efectiva y coherente provocada por la imagen; los argumentos son sólidos	Genera una argumentación altamente efectiva y persuasiva, mostrando un profundo análisis de la imagen y utilizando estrategias argumentativas variadas

Fuente: elaboración del autor

6.3.4. Análisis interpretativo de la competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes con texto contextualizadas

A continuación, en la tabla 50 se exponen los resultados obtenidos tras haber analizado si las producciones con imágenes con texto contextualizadas de los estudiantes siguen el proceso prototípico señalado por el PCIC.

Tabla 50

¿La argumentación sigue el proceso prototípico según el PCIC? (CC)

IMÁGENES CON TEXTO CONTEXTUALIZADAS	**C01CE05**	**C02CE15**	**C03CE13**	**C04CE01**	**C05CE17**	**C06CE03**	**C07CE12**	**C08CE09**	**C09CE14**	**C10CE18**
1. ¿Incluye una cuestión polémica clara como base de la argumentación?	No	Sí	No	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No
2. ¿Se enuncia explícitamente una tesis que define la postura del autor?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
3. ¿Se presenta una regla general que contextualiza el argumento en un marco compartido?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí
4. ¿Se desarrollan argumentos concretos que respaldan la tesis?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
5.¿Se utiliza una contraargumentación que anticipe posibles objeciones?	No	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí	No
6.¿Incluye una reserva para matizar o equilibrar el argumento?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
7.¿La conclusión sintetiza los argumentos y reafirma la tesis?	No	No	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	No

Fuente: elaboración del autor

Como se observa, cuatro de los textos (40%) presentan una cuestión polémica clara como base de la argumentación. Se ilustran los ejemplos 72 y 73:

Ejemplo 72:

C02CE15 (línea 6)

El poder de los profesores que deciden hacer huelga es muy fuerte.

En este caso, se trata de una cuestión polémica ya que cuando los profesores dejan de trabajar para apoyar una huelga, muchos estudiantes quedan privados de clases. No obstante, la asistencia de profesores a una manifestación puede mejorar sus condiciones laborales.

Ejemplo 73:

C05CE17 (líneas 11-12)

> Porque si quienes estan en el poder no cumplen sus promesas, entonces todo el sistema se ve afectado.

En este caso, la polémica nace al generalizar el incumplimiento de los políticos con el mal funcionamiento de todo el sistema, sin dar a entender que hay sectores de la sociedad que no solo dependen del contexto político.

Por otra parte, con respecto al punto sobre si se enuncia explícitamente una tesis que define la postura del autor, todos los textos la presentan. Se proponen los ejemplos 74 y 75:

Ejemplo 74:

C07CE12 (líneas 3-4)

> Para mí significa que más que preocuparse en nuestra vida de problemas económicos o familiares tenemos que valorar más nuestro tiempo libre.

En este fragmento se aprecia muy claramente la postura del estudiante al estar a favor de valorar el tiempo libre disponible en la vida de cada persona.

Ejemplo 75:

C09SE10 (líneas 1-2)

> Las familias y las viviendas han cambiado significativamente entre los años 1960 y 2000. Esta evolución en estos 40 años se debe a factores económicos, sociales y culturales.

En este texto, el alumno expone indirectamente su opinión al decir que las viviendas y las familias han cambiado durante esos años y que todo se debe a una serie de factores económicos, sociales y culturales. Posteriormente, todos los argumentos que ofrecerá se basarán en esta opinión.

Con respecto al punto de si se presenta una regla general que contextualiza el argumento en un marco compartido, son ocho los textos en las que aparece, es decir un 80%. Se ilustran los ejemplos 76 y 77:

Ejemplo 76:

C03CE13 (líneas 1-3)

> El problema de la violencia de género que parece ser cada día siempre más habitual en la sociedad moderna.

En este fragmento se expresa una regla general compartida en la que se observa que la violencia de género está cada vez más presente en nuestra sociedad.

Ejemplo 77:

CE10CE18 (líneas 4-6)

> En Italia, esto es algo que también se ve mucho, especialmente en las grandes ciudades donde los alquileres son muy altos y mucha gente no puede permitirse vivir en el centro o cerca de su trabajo.

En este caso, la regla general compartida haría referencia al alto precio de los alquileres en la actualidad, y a su vez establece un lugar geográfico a modo de ejemplo de verificación de tales hechos.

Por otra parte, con respecto al punto de si se desarrollan argumentos concretos que respaldan la tesis, todos los textos lo presentan. Se exponen los ejemplos 78 y 79:

Ejemplo 78:

C01CE05 (líneas 4-8)

> Gracias a la vacuna, desarrollamos una inmunidad colectiva que salvó la vida a muchos y que nos permitió volver a la normalidad. La vacuna dio a las personas de riesgo la oportunidad de vivir la vida sin la ansiedad del contacto con los demás y les dio un aumento considerable de la esperanza de vida.

En este ejemplo el estudiante propone un argumento que respalda la tesis al explicar hechos a favor de la misma, como es el caso de que gracias a la vacuna muchas personas de riesgo pudieron protegerse mucho mejor del virus.

Ejemplo 79:

C10CE18 (líneas 9-11)

> Esto se debe, en parte, al fenómeno de los pisos turísticos, que muchas veces ocupan lugares que podrían ser usados para viviendas permanentes, pero que en lugar de eso, se convierten en espacios de negocio que no aportan nada a las comunidades locales.

Con este argumento, el estudiante trata de justificar la injusticia de que muchas personas no tengan hogares en la actualidad porque muchas casas se usan frecuentemente para uso turístico o comercial.

Por otra parte, la contraargumentación aparece en dos de los textos de esta categoría, es decir en un 20%. Se proponen los ejemplos 80 y 81 a modo de ilustración:

Ejemplo 80:

C07CE12 (líneas 19-21)

> Es importante también hacer cosas que nos ayudan nuestro bienestar en soledad. Tomarse tiempo para mí mismo es un acto de amor que todos deberíamos hacer para mejorar las relaciones también con los otros.

En este caso, se trata una contraargumentación carente de conectores contraargumentativos que habla de pasar tiempo solo y que expone claramente una idea contraria al fragmento que le precede donde apoya la idea de pasar tiempo en compañía.

Ejemplo 81:

C09CE14 (líneas 11-12)

> En la década moderna se consideran cómo compañero fiel que puede sustituir la falta de un/a compañero/a de vida o de un hijo/a.

Con este texto, el estudiante trata de contraargumentar la idea de que solo las personas en el pasado eran capaces de ser compañeros fieles y expone el caso de que los animales han asumido estos roles dentro de la sociedad actual.

Por otra parte, ninguno de los textos incluye una reserva para matizar o equilibrar el argumento.

Por último, respecto al punto de si la conclusión sintetiza los argumentos y reafirma la tesis se ha podido observar que cuatro de los textos la presentan, es decir un 40%. Se proponen los ejemplos 82 y 83:

Ejemplo 82:

C03CE13 (líneas 15-16)

> Más que todo es indispensable denunciar y tener la valentía de difundir, sin vergüenza, testimonios personales de violencia.

En este fragmento se presenta un falso "Más que todo" que actúa como una partícula que abre la conclusión de todo el texto y reafirma la tesis, que en este caso expone que los problemas de violencia de género están cada vez más presentes en nuestra sociedad.

Ejemplo 83:

C08CE09 (líneas 14-17)

> Pienso que la imagen y su mensaje tienen un gran impacto y pueden influir en las personas para que piensen dos veces antes de abandonar a una mascota o, mejor, que elijan adoptar. Es nuestra responsabilidad cuidar de ellos y asegurarles una vida llena de amor y protección.

En este caso, se trata de una conclusión que reafirma la tesis en la que se expone que una mascota no es solo una diversión, sino una gran responsabilidad y, por lo tanto, requiere de un tiempo prudente para ofrecerle todos los cuidados necesarios.

En la tabla 51 se muestra la presencia de los recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC observados en los textos argumentativos basados en imágenes puras sin contextualizar:

Tabla 51

¿Incluye recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC? (CC)

IMÁGENES CON TEXTO CONTEXTUALIZADAS	**C01CE05**	**C02CE15**	**C03CE13**	**C04CE01**	**C05CE17**	**C06CE03**	**C07CE12**	**C08CE09**	**C09CE14**	**C10CE18**
1. ¿Se emplean oraciones declarativas o verbos perfomativos?	No	Sí	No	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No
2. ¿La tesis se presenta con un enunciado aseverativo claro?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
3. ¿Inserta constataciones asertivas, retractativas, concesivas o de dominio?	No	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	No
4. ¿La contraargumentación es introducida por expresiones de acuerdo parcial seguidas de una refutación?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

IMÁGENES CON TEXTO CONTEXTUALIZADAS	**C01CE05**	**C02CE15**	**C03CE13**	**C04CE01**	**C05CE17**	**C06CE03**	**C07CE12**	**C08CE09**	**C09CE14**	**C10CE18**
5. ¿Se usan focalizadores, expresiones modales o uso de "todo" con valor generalizador?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
6. ¿Se utilizan indicadores de restricción?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

Fuente: elaboración del autor

Por lo que respecta al empleo de oraciones declarativas o verbos perfomativos, aparecen en un 40% de las producciones. Se ilustra el ejemplo 84:

Ejemplo 84:

C02CE15 (líneas 1-2)

> Las manifestaciones son importantes para cambiar aspectos que no se consideran positivos, en cualquier ámbito.

En este fragmento, el estudiante declara la importancia que tienen las manifestaciones para poder cambiar aquellos aspectos que no se consideren positivos.

Por otra parte, la tesis se presenta con un enunciado aseverativo claro en todas las producciones. A modo de ilustración se propone el ejemplo 85:

Ejemplo 85:

C04CE01 (líneas 5-6)

> En Italia, entendemos muy bien la importancia de la agricultura, ya que es una parte fundamental de nuestra economia y cultura.

En este ejemplo, la fórmula “entender muy bien” consolida un enunciado aseverativo que tiene relación con el tema de la agricultura y su importancia para la subsistencia de la sociedad, que es el tema principal de esta producción.

En relación con a si se insertan constataciones asertivas, retractativas, concesivas o de dominio, se presentan en un 50% de las producciones. Se ilustra el ejemplo 86:

Ejemplo 86:

C05CE17 (líneas 13-14)

> Para luchar contra la corrupción, creo que es importante implementar controles mas estrictos y transparentes.

En este ejemplo, el estudiante haciendo uso del verbo “creer” expone su postura desde una perspectiva asertiva.

Por último, cabe señalar que no se han encontrado ejemplos sobre si la contraargumentación es introducida por expresiones de acuerdo parcial seguidas de una refutación, sobre si se usan focalizadores, expresiones modales o uso de “todo” con valor generalizador ni sobre si se utilizan indicadores de restricción.

A continuación, se expone en la tabla 52 la presencia de secuencias según el PCIC de los textos basados en imágenes con texto contextualizadas:

Tabla 52

Inserción de secuencias según el PCIC (CC)

IMÁGENES CON TEXTO CONTEXTUALIZADAS	**C01CE05**	**C02CE15**	**C03CE13**	**C04CE01**	**C05CE17**	**C06CE03**	**C07CE12**	**C08CE09**	**C09CE14**	**C10CE18**
1. ¿Inserta secuencias narrativas?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
2. ¿Inserta secuencias descriptivas?	No	No	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí
3. ¿Inserta secuencias explicativas?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: elaboración del autor

Como se puede observar, hay una ausencia total de inserción de secuencias narrativas en los textos de esta categoría. Por el contrario, sí que aparece la inserción de secuencias descriptivas en un total de cuatro de las producciones, lo que equivale a un 40%. Se ilustran los ejemplos 87 y 88:

Ejemplo 87:

C04CE01 (líneas 1-2)

> La imagen muestra un cartel que habla sobre el trasvase del agua y la importancia de este recurso para la agricultura en el sureste de España.

Este ejemplo que se expone es una débil descripción que detalla ligeramente el contenido de la imagen y permite conocer el elemento más importante de la misma, que es un cartel con un mensaje.

Ejemplo 88:

C10CE18 (líneas 1-2)

> Se ve un edificio con varios carteles que reflejan problemas como desahucios y pisos vacíos.

Al igual que ocurre con el ejemplo anterior, también aquí la descripción es débil, pero nos permite conocer sumariamente aquello que la imagen ilustra en términos generales.

Por último, la inserción de secuencias explicativas está presente en todos los textos de esta categoría como se ilustra en los ejemplos 89 y 90:

Ejemplo 89:

C03CE13 (líneas 6-8)

> El propósito de las manifestaciones públicas es expresar la condición de malestar en la que se encuentran las mujeres, las cuales no se sienten seguras en las calles en particular por la noche.

Como se ha podido observar, en este fragmento se explica el propósito que tienen las manifestaciones feministas para tratar de visibilizar y resolver los problemas de las mujeres de esta sociedad.

Ejemplo 90:

C05CE17 (líneas 3-4)

En la caricatura, se usa la imagen de un as en la manga, que es un simbolo tipico para mostrar que hay algo oculto, una trampa o truco bajo la mesa.

En este caso se explica el significado de qué es un as en la manga, que en cuestión haría referencia a una trampa o un truco sucio.

A continuación, se expone la tabla 53 donde se muestra la presencia de los elementos lingüísticos relativos a la argumentación en los textos basados en imágenes con texto contextualizadas:

Tabla 53

Elementos lingüísticos relativos a la argumentación (Martí, 2013) (CC)

IMÁGENES CON TEXTO CONTEXTUALIZADAS	**C01CE05**	**C02CE15**	**C03CE13**	**C04CE01**	**C05CE17**	**C06CE03**	**C07CE12**	**C08CE09**	**C09CE14**	**C10CE18**
1. ¿Utiliza conectores argumentativos?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
2. ¿Utiliza conectores de refuerzo argumentativo?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

Fuente: elaboración del autor

Como se puede observar en la tabla, en todos los textos se utilizan conectores argumentativos. Se proponen los ejemplos 91 y 92:

Ejemplo 91:

C01CE05 (líneas 1-2)

Vacunarse es fundamental **ya que** nos permite proteger nuestra salud y al mismo tiempo la salud de los demás.

Como se ha podido observar, este conector causal es el nexo de unión entre lo importante que es la vacuna y la causa de su importancia dentro del texto del estudiante.

Ejemplo 92:

C08CE09 (líneas 2-3)

Esta imagen me provoca una mezcla de tristeza y enfado **porque** me hace pensar en todos esos animales que sufren.

En esta ocasión, se puede observar que el conector causal actúa como nexo entre los sentimientos del estudiante y la razón por la cual se encuentra así.

A continuación, se ilustra en la tabla 54 si las imágenes han estimulado al estudiante para generar una argumentación sólida y qué tipo de argumentación predomina en cada uno de los textos:

Tabla 54

La imagen, ¿provoca la argumentación? (CC)

IMÁGENES CON TEXTO CONTEXTUALIZADAS	**C01CE05**	**C02CE15**	**C03CE13**	**C04CE01**	**C05CE17**	**C06CE03**	**C07CE12**	**C08CE09**	**C09CE14**	**C10CE18**
1. ¿La imagen ha estimulado al estudiante para generar una argumentación sólida?	No	No	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	No
2. En caso <u>afirmativo</u>: ¿Qué tipo de argumentación predomina en el texto?	X	X	De moralidad	X	De moralidad	X	X	Afectiva	De hecho	X
3. En caso <u>negativo</u>: ¿El texto deriva hacia otro tipo de discurso? ¿Qué tipo?	No. De moralidad	No. De hecho	X	No. De hecho	X	No. De moralidad	No. Afectiva	X	X	No. De moralidad

Fuente: elaboración del autor

Con respecto al punto de si la imagen ha estimulado al estudiante para generar una argumentación sólida, se ha podido comprobar que el caso positivo es de cuatro producciones, lo que equivale a un 40%. A su vez, dentro de estas, en dos de ellas la argumentación

predominante es la de moralidad, en una de ellas aparece la argumentación afectiva y en otra era la argumentación de hecho. A continuación, se ilustran los ejemplos 93 y 94:

Ejemplo 93:

C03CE13 (líneas 4-8)

> La violencia de género es uno de los fenómenos más aberrantes que un ser humano puede realizar hacia otra persona. Por lo tanto, el propósito de las manifestaciones públicas es expresar la condición de malestar en la que se encuentran las mujeres, las cuales no se sienten seguras en las calles en particular por la noche.

Como se ha podido observar, en este caso el estudiante justifica el acto de manifestarse por el hecho de que las mujeres sienten malestar e inseguridad en ciertos contextos. La argumentación entra dentro de lo éticamente correcto cuando expresa que la manifestación ayuda a estas mujeres a lograr un entorno más seguro y, por lo tanto, es posible clasificarla como una argumentación de moralidad.

Ejemplo 94:

C09CE14 (líneas 4-7)

> En la actualidad vemos cómo se ha reducido la complejidad de las interacciones sociales y como no se da valor a la familia. Las viviendas antes eran más grandes, porque permitían acoger más personas, mientras ahora solo se buscan pisos y compañeros para compartirlos porque nunca se construye familia.

En este caso, el estudiante expone unos argumentos ciertos y verificables al afirmar que años atrás las viviendas eran más grandes y el ideal de familia ha cambiado. Es por ello que se trata de una argumentación de hecho.

Por último, cabe señalar que en el caso de las producciones que no han provocado una argumentación sólida en ningún caso han derivado a otro tipo de texto. La razón por la que no se han considerado estas argumentaciones como argumentaciones plenas ha sido porque en todos estos casos siempre ha faltado alguna parte importante de las fases propuestas en el PCIC.

6.3.4.1. Aplicación de la rúbrica de la competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes con texto contextualizadas

En este punto se aplican la rúbrica de evaluación preparada exprofeso para esta investigación.

Por motivos de espacio se muestran solo dos ejemplos de textos argumentativos en los que se ha implementado la rúbrica. Ambas producciones son originales de los estudiantes.

C07CE12

La imagen es una campaña de bienestar que promueve de disfrutar más del tiempo a nuestra disposición. Aparece la frase “tu tiempo es tu mejor inversión” que para mí significa que más que preocuparse en nuestra vida de problemas económicos o familiares tenemos que valorar más nuestro tiempo libre. Por eso la campaña utiliza la imagen de un padre que juega con su hijo para subrayar que el tiempo que pasamos con personas queridas es el tiempo que estamos invirtiendo en nuestro bienestar.

Es un mensaje que todos tenemos que aplicar en nuestra rutina diaria. A veces preferimos pasar tiempo mirando el teléfono o la televisión más que con nuestra familia o nuestros queridos.

Creo que hacer por ejemplo un paseo con un amigo o con mi perro, organizar una cena para cocinar con mi novio o mis amigas puede ser realmente una manera para crecer, mejorar y envertir en mí. De hecho hacer estas cosas mas puede ayudar también a nivel físico. Permite hacer una vida menos monótona y perezosa.

Transcurrir tiempo de calidad con otras personas significa que tenemos que empeñarnos en la organización de algo que sea una actividad o una relación y esto puede ayudar también nuestra salud emocional. Dejar por un momento de pensar en nuestros problemas y disfrutar del tiempo libre mejorando las relaciones con las personas queridas permite mejorar la vida que vivimos en general.

Es importante también hacer cosas que nos ayudan nuestro bienestar en soldad. Tomarse tiempo para mí mismo es un acto de amor que todos deberíamos hacer para mejorar las relaciones también con los otros. Se sabe pues estar bien con si mismo es fundamental para crear relaciones sanas. Entonces meditar, bailar, cantar, cocinar, hacer un deporte pues nos gusta son cosas que permiten invertir en sí.

Tabla 55

Rúbrica de evaluación de la producción C07CE12

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Seguimiento del proceso argumentativo prototípico	No sigue el proceso. Faltan elementos clave como tesis y argumentos	Sigue parcialmente el proceso; varios elementos están ausentes o mal desarrollados	Sigue el proceso básico con algunos elementos clave presentes, pero requiere mayor cohesión y desarrollo	Sigue adecuadamente el proceso prototípico con la mayoría de los elementos bien desarrollados	Sigue completamente el proceso; todos los elementos están presentes y bien integrados de manera coherente y efectiva
Descripción detallada del uso de recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC	Apenas emplea recursos básicos y los conectores son simples y repetitivos	Usa algunos recursos argumentativos y marcadores, pero son escasos o inadecuados	Usa argumentos asertivos, introduce conectores concesivos y focalizadores, pero con poca variedad y cohesión limitada	Integra la mayoría de los recursos, aunque en algún momento el discurso se podría mejorar	Integra correctamente y coherentemente los recursos usados que propone el PCIC
Inserción de secuencias textuales	No inserta secuencias o las utiliza de forma inadecuada, sin aportar al argumento	Inserta secuencias de manera limitada o poco coherente	Utiliza algunas secuencias que aportan información al texto, pero requieren mejor integración	Integra efectivamente diversas secuencias que enriquecen y fortalecen la argumentación	Uso hábil y estratégico de múltiples secuencias, mejorando significativamente la profundidad y calidad del texto

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Elementos lingüísticos relativos a la argumentación	No utiliza marcadores argumentativos o los usa incorrectamente	Uso limitado y a veces incorrecto de marcadores	Utiliza marcadores básicos con algunos errores o repeticiones	Buen uso de marcadores que aportan claridad y cohesión al texto	Uso variado y preciso de marcadores, enriqueciendo significativamente la cohesión y fluidez del texto
¿La imagen provoca la argumentación?	No genera argumentación; el texto no es argumentativo	La argumentación es poco efectiva o irrelevante respecto a la imagen	Genera una argumentación básica relacionada con la imagen, pero requiere mayor desarrollo	Genera una argumentación efectiva y coherente provocada por la imagen; los argumentos son sólidos	Genera una argumentación altamente efectiva y persuasiva, mostrando un profundo análisis de la imagen y utilizando estrategias argumentativas variadas

Fuente: elaboración del autor

C10CE18

La imagen es una critica fuerte sobre la situación de la vivienda en la sociedad actual. Se ve un edificio con varios carteles que reflejan problemas como desahucios y pisos vacios, lo que muestra la dificultad que muchas personas tienen para encontrar un lugar donde vivir. En Italia, esto es algo que tambien se ve mucho, especialmente en las grandes ciudades donde los alquileres son muy altos y mucha gente no puede permitirse vivir en el centro o cerca de su trabajo.

La caricatura transmite un sentimiento de injusticia, ya que mientras hay muchas viviendas vacias, hay tambien muchas personas que no tienen acceso a una vivienda digna. Esto se debe, en parte, al fenomeno de los pisos turisticos, que muchas veces ocupan lugares que podrian ser

usados para viviendas permanentes, pero que en lugar de eso, se convierten en espacios de negocio que no aportan nada a las comunidades locales.

La imagen tambien refleja la realidad de comercios cerrados, lo que puede estar relacionado con la gentrificacion y el aumento del costo de vida, que obliga a la gente y a los pequeños negocios a abandonar sus barrios. Esto crea una dinamica negativa donde todo se vuelve mas caro y menos accesible para los residentes locales.

Para mejorar esta situación, es necesario que los gobiernos implementen politicas de vivienda asequible y controlen mejor el uso de las propiedades para fines turisticos. Tambien seria importante apoyar a los pequeños comercios, para que las comunidades locales puedan mantenerse vivas y activas.

Tabla 56

Rúbrica de evaluación de la producción C10CE18

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	**INSUFICIENTE (11 - 17)**	**SUFICIENTE (18 – 22)**	**SATISFACTORIO (23 – 27)**	**EXCELENTE (28 – 30)**
Seguimiento del proceso argumentativo prototípico	No sigue el proceso. Faltan elementos clave como tesis y argumentos	Sigue parcialmente el proceso; varios elementos están ausentes o mal desarrollados	Sigue el proceso básico con algunos elementos clave presentes, pero requiere mayor cohesión y desarrollo	Sigue adecuadamente el proceso prototípico con la mayoría de los elementos bien desarrollados	Sigue completamente el proceso; todos los elementos están presentes y bien integrados de manera coherente y efectiva
Descripción detallada del uso de recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC	Apenas emplea recursos básicos y los conectores son simples y repetitivos	Usa algunos recursos argumentativos y marcadores, pero son escasos o inadecuados	Usa argumentos asertivos, introduce conectores concesivos y focalizadores, pero con poca variedad y cohesión limitada	Integra la mayoría de los recursos, aunque en algún momento el discurso se podría mejorar	Integra correctamente y coherentemente los recursos usados que propone el PCIC

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Inserción de secuencias textuales	No inserta secuencias o las utiliza de forma inadecuada, sin aportar al argumento	Inserta secuencias de manera limitada o poco coherente	Utiliza algunas secuencias que aportan información al texto, pero requieren mejor integración	Integra efectivamente diversas secuencias que enriquecen y fortalecen la argumentación	Uso hábil y estratégico de múltiples secuencias, mejorando significativamente la profundidad y calidad del texto
Elementos lingüísticos relativos a la argumentación	No utiliza marcadores argumentativos o los usa incorrectamente	Uso limitado y a veces incorrecto de marcadores	Utiliza marcadores básicos con algunos errores o repeticiones	Buen uso de marcadores que aportan claridad y cohesión al texto	Uso variado y preciso de marcadores, enriqueciendo significativamente la cohesión y fluidez del texto
¿La imagen provoca la argumentación?	No genera argumentación; el texto no es argumentativo	La argumentación es poco efectiva o irrelevante respecto a la imagen	Genera una argumentación básica relacionada con la imagen, pero requiere mayor desarrollo	Genera una argumentación efectiva y coherente provocada por la imagen; los argumentos son sólidos	Genera una argumentación altamente efectiva y persuasiva, mostrando un profundo análisis de la imagen y utilizando estrategias argumentativas variadas

Fuente: elaboración del autor

6.3.5. Análisis interpretativo de la competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes generadas con IA

A continuación, en la tabla 57 se exponen los resultados obtenidos tras haber analizado si las producciones basadas en imágenes generadas con IA siguen el proceso prototípico señalado por el PCIC.

Tabla 57

¿La argumentación sigue el proceso prototípico según el PCIC? (AI)

IMÁGENES GENERADAS CON IA	**AI01E02**	**AI02E05**	**AI03E06**	**AI04E09**	**AI05E11**	**AI06E12**	**AI07E13**	**AI08E16**	**AI09E18**	**AI10E19**
1. ¿Incluye una cuestión polémica clara como base de la argumentación?	No	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No
2. ¿Se enuncia explícitamente una tesis que define la postura del autor?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
3. ¿Se presenta una regla general que contextualiza el argumento en un marco compartido?	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
4. ¿Se desarrollan argumentos concretos que respaldan la tesis?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
5.¿Se utiliza una contraargumentación que anticipe posibles objeciones?	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
6.¿Incluye una reserva para matizar o equilibrar el argumento?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
7.¿La conclusión sintetiza los argumentos y reafirma la tesis?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: elaboración del autor

Con respecto a si los textos incluyen una cuestión polémica clara como base de la argumentación, se puede observar que cuatro de ellos la presentan, es decir un 40% de las producciones de este tipo. Se proponen los ejemplos 95 y 96:

Ejemplo 95:

AI01E05 (líneas 4-5)

> A causa de esta tecnología está creciendo el número de noticias falsas que son frutos de imágenes generadas por el IA (inteligencia artificial).

En este caso, con este fragmento se abre puerta a una polémica entre defensores de la IA y aquellos más conservadores con su incorporación debido a los riesgos y desafíos que presenta su llegada a la sociedad.

Ejemplo 96:

AI06E12 (líneas 11-12)

> Algunos podrían argumentar que las imágenes generadas por IA no pueden transmitir plenamente la complejidad emocional o los matices de la narrativa escrita.

En este fragmento, la cuestión polémica aparece desde el momento en que se abre una posibilidad en la que no todo el mundo puede argumentar sobre si las imágenes generadas por IA son capaces de transmitir lo que la narrativa ha expuesto y, por lo tanto, es posible encontrar opiniones enfrentadas.

En referencia con el punto de si se enuncia explícitamente una tesis que define la postura del autor, en este caso, todos los textos la presentan. A continuación, se ilustran los ejemplos 97 y 98:

Ejemplo 97:

AI03E06 (líneas 1-3)

> Las imágenes realizadas por inteligencia artificial (IA) tomando en cuenta el breve texto narrativo-descriptivo, sobre Robbie, un anciano que vive en un pueblo sumido en la oscuridad eterna, fueron exhaustivas.

Como se ha podido observar en el fragmento, el estudiante confirma que las imágenes obtenidas coincidían con el texto escrito por él mismo al declararlo con la palabra “exhaustivas”.

Ejemplo 98:

AI07E13 (líneas 1-2)

> Las imágenes generadas mediante inteligencia artificial logran representar de manera fiel y precisa el contenido del texto.

Con esta declaración, el estudiante confirma su opinión personal con la que afirma que las imágenes representan fielmente el contenido del texto que él mismo ha escrito.

Por otra parte, sobre si se presenta una regla general que contextualiza el argumento en un marco compartido en los textos, hay un total de siete producciones, es decir un 70% que lo hacen. Se proponen los ejemplos 99 y 100:

Ejemplo 99:

AI02E05 (líneas 1-2)

> La tecnología IA está revolucionando la manera de vivir y sobretodo la manera de percibir los contenidos multimediales que encontramos en la red.

En este fragmento se puede observar una regla generalizada que confirma la revolución que se está produciendo en la sociedad actual a través de la tecnología con IA. En este contexto, son muchas las entidades que están aprovechándose de ella para mejorar sus servicios.

Ejemplo 100:

AI10E19 (líneas 1-2)

> Los seres humanos han luchado mucho en los últimos años para que sus derechos sean respetado en el Estado donde viven.

Aquí se puede observar un pensamiento global que está presente en muchos gobiernos democráticos de la sociedad actual donde, para llegar hasta ellos ha sido necesario un gran esfuerzo por parte de muchas personas en el pasado. Este pensamiento es parte de un colectivo que admira y respeta la sociedad democrática actual.

Con respecto al punto de si se desarrollan argumentos concretos que respaldan la tesis, están presentes en todos los textos. Se exponen los ejemplos 101 y 102:

Ejemplo 101:

AI02E05 (líneas 5-8)

Este proceso se basa en el análisis de patrones y conceptos previamente entrenados en grandes bases de datos, lo que permita a la IA interpretar las palabras clave y transformarlas en imágenes coherentes y representativas.

Con este fragmento se argumenta que las imágenes creadas por la IA son fruto de una serie de patrones trabajados desde una gran base de datos digital que tiene la capacidad de generar respuestas a las preguntas que se le formulan.

Ejemplo 102:

AI06E12 (líneas 7-9)

Las imágenes generadas con IA reflejan cada uno de estos aspectos visualmente, desde la representación del DeLorean en acción hasta la estética retrofuturista que caracteriza a la película.

Con este texto el alumno logra argumentar por qué las imágenes coinciden con su producción al compartir una serie de elementos citados, en este caso relacionados con la película de *Regreso al Futuro*.

Por otra parte, la contraargumentación que anticipa posibles objeciones se presenta en un total de ocho producciones, lo que equivale a un 80%. Se ilustran los ejemplos 103 y 104:

Ejemplo 103:

AI05E11 (líneas 14-16)

Sin embargo, la inteligencia artificial utiliza este recurso como una metáfora visual para transmitir la serenidad y la conexión con la naturaleza, valores centrales en la narrativa.

Este fragmento contraargumenta la razón por la que la IA habría generado un caballo en la imagen sin haberse citado en el texto original desde el punto de vista según el que la IA es capaz de utilizar recursos visuales a modo de metáfora.

Ejemplo 104:

AI09E18 (líneas 7-8)

Sin embargo, surge una duda, es decir si estas imágenes realmente derivan del texto o si la IA simplemente asocia palabras clave con patrones visuales preestablecidos.

Con este texto el estudiante abre un contraargumento al reflexionar sobre si las imágenes generadas por la IA, aunque coinciden con el texto escrito, son fruto del propio texto o de la relación entre palabras clave que son asociadas a patrones visuales previamente ya establecidos.

Con respecto al punto sobre si los textos incluyen una reserva para matizar o equilibrar el argumento, se puede confirmar que ninguno de los textos la presentan.

Por último, en referencia a si la conclusión sintetiza los argumentos y reafirma la tesis, se confirma que todos los textos la presentan. Se exponen los ejemplos 105 y 106:

Ejemplo 105:

AI01E02 (líneas 15-19)

> Para concluir, las imágenes generadas artificialmente han reproducido fielmente el texto, porque en el no había indicaciones sobre la colocación temporal, ni las características físicas del hombre.
>
> Aunque el texto ha sido compuesto imaginando un contexto diferente, la inteligencia artificial consiguió representar de forma eficaz las descripciones del texto.

Esta conclusión confirma la tesis principal en la que se expresaba que las imágenes generadas por la IA representaban de una forma fiel el contenido del texto, aunque se expone claramente que la herramienta de IA había generado y creado una serie de elementos temporales y físicos que no se habían escrito en el texto.

Ejemplo 106:

AI07E13 (líneas 23-26)

> In conclusión, las imágenes generadas con IA representan fielmente el texto escrito, reforzando su mensaje y mejorando su impacto visual. A pesar de posibles limitaciones, estas herramientas se consolidan como un recurso poderoso para transmitir ideas de manera eficaz y atractiva.

De nuevo, con esta conclusión el estudiante refuerza la tesis en la que expresaba que la IA lograba representar fielmente el texto que previamente había escrito y además, añade que se trata de una herramienta muy poderosa con la cual es posible transmitir ideas de forma eficaz y atractiva.

En la tabla 58 se muestra la presencia de los recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC observados en los textos argumentativos basados en imágenes puras sin contextualizar:

Tabla 58

¿Incluye recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC? (AI)

IMÁGENES GENERADAS CON IA	**AI01E02**	**AI02E05**	**AI03E06**	**AI04E09**	**AI05E11**	**AI06E12**	**AI07E13**	**AI08E16**	**AI09E18**	**AI10E19**
1. ¿Se emplean oraciones declarativas o verbos perfomativos?	No	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No
2. ¿La tesis se presenta con un enunciado aseverativo claro?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
3. ¿Inserta constataciones asertivas, retractativas, concesivas o de dominio?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

IMÁGENES GENERADAS CON IA	**AI01E02**	**AI02E05**	**AI03E06**	**AI04E09**	**AI05E11**	**AI06E12**	**AI07E13**	**AI08E16**	**AI09E18**	**AI10E19**
4. ¿La contraargumentación es introducida por expresiones de acuerdo parcial seguidas de una refutación?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
5. ¿Se usan focalizadores, expresiones modales o uso de “todo” con valor generalizador?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
6. ¿Se utilizan indicadores de restricción?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

Fuente: elaboración del autor

Por lo que respecta al empleo de oraciones declarativas o verbos perfomativos, aparecen en un 40% de las producciones. Se ilustra el ejemplo 107:

Ejemplo 107:

AI06E12 (líneas 1-4):

> La combinación de texto e imágenes puede ser poderosa, especialmente cuando las imágenes logran capturar la esencia del contenido escrito. Esto es precisamente lo que ocurrió en este caso, donde las imágenes generadas por IA complementan y representan a la perfección el texto original.

En este fragmento, el estudiante propone una idea desde una perspectiva de posibilidad al utilizar "puede ser", pero posteriormente hace una declaración afirmativa al usar "ocurrir" para cristalizar positivamente la parte de posibilidad.

Por otra parte, la tesis se presenta con un enunciado aseverativo claro en todas las producciones. Se muestra el ejemplo 108:

Ejemplo 108:

AI09E18 (líneas 1-2):

> Hoy en día, es incuestionable que la inteligencia artificial puede hacer realizar casi todas las tareas.

En este ejemplo, el uso de "incuestionable" refleja el carácter aseverativo de la oración con la cual el estudiante defiende las capacidades de trabajo de la inteligencia artificial.

Por último, cabe señalar que no se han encontrado evidencias sobre si sobre si se insertan constataciones asertivas, retractativas, concesivas o de dominio, sobre si la contraargumentación es introducida por expresiones de acuerdo parcial seguidas de una refutación, sobre si se usan focalizadores, expresiones modales o uso de "todo" con valor generalizador ni sobre si se utilizan indicadores de restricción.

A continuación, se presenta la tabla 59 donde se puede observar la inserción de secuencias según el PCIC en los textos basados en las imágenes generadas por IA:

Tabla 59

Inserción de secuencias según el PCIC (AI)

IMÁGENES GENERADAS CON IA	**AI01E02**	**AI02E05**	**AI03E06**	**AI04E09**	**AI05E11**	**AI06E12**	**AI07E13**	**AI08E16**	**AI09E18**	**AI10E19**
1.¿Inserta secuencias narrativas?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

IMÁGENES GENERADAS CON IA	**AI01E02**	**AI02E05**	**AI03E06**	**AI04E09**	**AI05E11**	**AI06E12**	**AI07E13**	**AI08E16**	**AI09E18**	**AI10E19**
2.¿Inserta secuencias descriptivas?	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Sí
3. ¿Inserta secuencias explicativas?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: elaboración del autor

Por lo que se refiere a si los textos insertan secuencias narrativas, ninguna de las producciones las ha presentado. No ocurre lo mismo en la cuestión sobre si los textos insertan secuencias descriptivas, pues se ha observado que aparecen en seis de ellos, lo que equivale a un 60%. Se ilustran los ejemplos 109 y 110:

Ejemplo 109:

AI04E09 (líneas 4-5)

> En las primeras imágenes, se ve manos sosteniendo un libro en un ambiente íntimo y cálido, donde la iluminación resalta la atmósfera de descubrimiento.

En este ejemplo, el estudiante trata de describir lo que observa en la imagen, que en este caso se presenta con una ilustración en la que aparecen unas manos sosteniendo un libro dentro de un ambiente íntimo y cálido donde se le da cierta importancia a la iluminación.

Ejemplo 110:

AI07E13 (líneas 7-8)

> Las imágenes generadas muestran elementos como frutas, verduras y platos saludables.

Este fragmento presenta una breve descripción gracias a la cual es posible comprender los elementos que conforman la imagen generada por IA.

Por último, sobre la cuestión de si los textos insertan secuencias explicativas, todos los textos las presentan, como se expone en los ejemplos 111 y 112:

Ejemplo 111:

AI02E05 (líneas 5-8)

> Este proceso se basa en el análisis de patrones y conceptos previamente entrenados en grandes bases de datos, lo que permita a la IA interpretar las palabras clave y transformarlas en imágenes coherentes y representativas.

En esta ocasión, el estudiante trata de explicar el modo en el que la IA interpreta el texto escrito de forma que las imágenes generadas tengan coherencia con el mismo. Se hace referencia a que una serie de palabras clave puedan ser transformadas en imágenes a través de mecanismos tecnológicos.

Ejemplo 112:

AI08E16 (líneas 7-9)

> A través de detalles visuales, como los ojos tristes del perro o el ambiente otoñal, se puede transmitir la atmósfera descrita, potenciando la experiencia del lector.

En este fragmento el estudiante explica cómo se puede potenciar la experiencia del lector a través de una serie de elementos visuales que refuerzan el contenido del texto. En este caso, los elementos son los ojos tristes de un perro y el ambiente otoñal de la escena.

A continuación, en la tabla 60 se presentan los elementos lingüísticos relativos a la argumentación en los textos basados en imágenes generadas con IA:

Tabla 60

Elementos lingüísticos relativos a la argumentación (Martí, 2013) (AI)

IMÁGENES GENERADAS CON IA	**AI01E02**	**AI02E05**	**AI03E06**	**AI04E09**	**AI05E11**	**AI06E12**	**AI07E13**	**AI08E16**	**AI09E18**	**AI10E19**
1. ¿Utiliza conectores argumentativos?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
2. ¿Utiliza conectores de refuerzo argumentativo?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

Fuente: elaboración del autor

Como se puede observar, nueve de los diez los textos presentan conectores argumentativos. A continuación, se proponen los ejemplos 113 y 114:

Ejemplo 113:

AI08E16 (líneas 5-6)

> En el caso del texto mencionado, una imagen de este tipo **no solo** reforzaría la narrativa, **sino que también** conectaría emocionalmente con la audiencia.

Este fragmento presenta dos conectores aditivos que conectan información. Por una parte, se habla que las herramientas digitales son capaces de reforzar la narrativa del propio texto, pero a su vez, también expone que permiten conectar mucho mejor con la audiencia.

Ejemplo 114:

AI09E18 (líneas 7-8)

> **Sin embargo**, surge una duda, es decir si estas imágenes realmente derivan del texto o si la IA simplemente asocia palabras clave con patrones visuales establecidos.

Este fragmento presenta un conector contraargumentativo que contrapone la idea de que la herramienta digital es capaz de crear imágenes a través del texto en su conjunto o simplemente a través de la asociación de palabras clave.

A continuación, se expone en la tabla 61 si las imágenes generadas con IA han estimulado al estudiante para generar una argumentación sólida y qué tipo de argumentación predomina en cada uno de los textos:

Tabla 61

La imagen, ¿provoca la argumentación?(AI)

IMÁGENES GENERADAS CON IA	**AI01E02**	**AI02E05**	**AI03E06**	**AI04E09**	**AI05E11**	**AI06E12**	**AI07E13**	**AI08E16**	**AI09E18**	**AI10E19**
1. ¿Las imágenes ha estimulado al estudiante para generar una argumentación sólida?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

IMÁGENES GENERADAS CON IA	**AI01E02**	**AI02E05**	**AI03E06**	**AI04E09**	**AI05E11**	**AI06E12**	**AI07E13**	**AI08E16**	**AI09E18**	**AI10E19**
2. En caso <u>afirmativo</u>: ¿Qué tipo de argumentación predomina en el texto?	De hecho	Lógica	De hecho	Lógica	De hecho	De hecho	De hecho	Lógica	De hecho	Probabilística
3. En caso <u>negativo</u>: ¿El texto deriva hacia otro tipo de discurso? ¿Qué tipo?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fuente: elaboración del autor

Todos los textos presentan una argumentación bastante sólida y, por lo tanto, se puede afirmar que las imágenes han motivado a los estudiantes. Con respecto al tipo de argumentación generada, se puede apreciar que la argumentación de hecho ha estado presente en seis de los textos, la argumentación lógica en tres y la argumentación probabilística en uno. Se proponen los ejemplos 115 y 116:

Ejemplo 115:

AI04E09 (líneas 3-4)

> En el texto, Clara descubre un viejo libro en el desván, lo que genera un sentido de misterio y exploración.

En este fragmento, el estudiante utiliza la argumentación lógica ya que lograr interrelacionar el descubrimiento del viejo libro en el desván con la sensación de misterio y exploración, y por lo tanto recurre a la lógica para llevar a cabo esta deducción.

Ejemplo 116:

AI10E19 (líneas 7-12)

> Todas y cuatro las imágenes muestran las personas que no señalan una sonrisa, seguramente para los problemas sociales previamente mencionados. Y probablemente

esta situación no va a mejorar: todas las imágenes son oscuras o representan personas que miran algo, de manera desperada. En un caso, está una persona anciana que mira directamente a pantalla: seguramente representa al rendición de la persona, que probablemente no puede hacer nada para resolver la situación.

En este fragmento, se presenta una argumentación probabilística desde el momento en el que el estudiante utiliza partículas como "seguramente" o "probablemente" que incitan a la posibilidad del hecho sin darlo como certeza total.

6.3.5.1. Aplicación de rúbrica de la competencia argumentativa en textos escritos de nivel B2+ basados en imágenes generadas con IA

En este punto se aplican la rúbrica de evaluación preparada exprofeso para esta investigación.

Por motivos de espacio se muestran solo dos ejemplos de textos argumentativos en los que se ha implementado la rúbrica. Ambas producciones son originales de los estudiantes.

AI01E02

En el texto narrativo-descriptivo se proporciona la imagen de un día de lluvia muy obscuro y tenebroso, sin dar mucho contexto sobre el entorno en el que la acción se está desarrollando. El único protagonista es un hombre, cuya identidad es desconocida, que se echa a correr por la calle bajo la precipitación.

Las imágenes reproducen literalmente el texto, de hecho, representan la descripción bastante fielmente. Los colores son gris y negro, no se ve la cara del hombre y se entiende que está lloviendo, o a punto de llover. Los elementos principales que se mencionan en el texto son: la lluvia, la niebla, las nubes, el hombre y la calle. Todos estos elementos se pueden ver en las imágenes, aunque el enfoque principal es este individuo cuya cara no se consigue ver.

Sin embargo, las imágenes no corresponden a la idea que estaban detrás del texto cuando fue escrito. No me imaginaba un contexto tan moderno como lo que salió en las imágenes, más bien había imaginado una ciudad de finales de siglo XIX, con carrozas arrastradas por caballos, edificios antiguos, hombres vestidos con ropa adecuada por la época.

Para concluir, las imágenes generadas artificialmente han reproducido fielmente el texto, porque en el no había indicaciones sobre la colocación temporal, ni las características físicas del hombre.

Aunque el texto ha sido compuesto imaginando un contexto diferente, la inteligencia artificial consiguió representar de forma eficaz las descripciones del texto.

Tabla 62

Rúbrica de evaluación de la producción AI01E02

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	**INSUFICIENTE (11 - 17)**	**SUFICIENTE (18 – 22)**	**SATISFACTORIO (23 – 27)**	**EXCELENTE (28 – 30)**
Seguimiento del proceso argumentativo prototípico	No sigue el proceso. Faltan elementos clave como tesis y argumentos	Sigue parcialmente el proceso; varios elementos están ausentes o mal desarrollados	Sigue el proceso básico con algunos elementos clave presentes, pero requiere mayor cohesión y desarrollo	Sigue adecuadamente el proceso prototípico con la mayoría de los elementos bien desarrollados	Sigue completamente el proceso; todos los elementos están presentes y bien integrados de manera coherente y efectiva
Descripción detallada del uso de recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC	Apenas emplea recursos básicos y los conectores son simples y repetitivos	Usa algunos recursos argumentativos y marcadores, pero son escasos o inadecuados	Usa argumentos asertivos, introduce conectores concesivos y focalizadores, pero con poca variedad y cohesión limitada	Integra la mayoría de los recursos, aunque en algún momento el discurso se podría mejorar	Integra correctamente y coherentemente los recursos usados que propone el PCIC

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Inserción de secuencias textuales	No inserta secuencias o las utiliza de forma inadecuada, sin aportar al argumento	Inserta secuencias de manera limitada o poco coherente	Utiliza algunas secuencias que aportan información al texto, pero requieren mejor integración	Integra efectivamente diversas secuencias que enriquecen y fortalecen la argumentación	Uso hábil y estratégico de múltiples secuencias, mejorando significativamente la profundidad y calidad del texto
Elementos lingüísticos relativos a la argumentación	No utiliza marcadores argumentativos o los usa incorrectamente	Uso limitado y a veces incorrecto de marcadores	Utiliza marcadores básicos con algunos errores o repeticiones	Buen uso de marcadores que aportan claridad y cohesión al texto	Uso variado y preciso de marcadores, enriqueciendo significativamente la cohesión y fluidez del texto
¿La imagen provoca la argumentación?	No genera argumentación; el texto no es argumentativo	La argumentación es poco efectiva o irrelevante respecto a la imagen	Genera una argumentación básica relacionada con la imagen, pero requiere mayor desarrollo	Genera una argumentación efectiva y coherente provocada por la imagen; los argumentos son sólidos	Genera una argumentación altamente efectiva y persuasiva, mostrando un profundo análisis de la imagen y utilizando estrategias argumentativas variadas

Fuente: elaboración del autor

AI09E18

Hoy en día, es incuestionable que la inteligencia artificial puede hacer realizar casi todas las tareas. De hecho, la IA puede procesar descripciones y conceptos de un texto para

transformarlos en representaciones visuales. Si pensamos en un texto donde se relata un día de una persona que suele tomar café y cuestionar sobre la vida, nos demos cuenta de que las imágenes generadas por la inteligencia artificial coinciden notablemente con los elementos descritos.

Sin embargo, surge una duda, es decir si estas imágenes realmente derivan del texto o si la IA simplemente asocia palabras clave con patrones visuales preestablecidos. Al recibir un texto, la IA busca coincidencias entre términos y conceptos visuales. Si las imágenes producidas por la IA carecen de detalles más complejos, se podría argumentar que la IA no interpreta realmente la profundidad del mensaje.

Por otro lado, esta perspectiva pierde fuerza cuando observamos que, en realidad, algunos detalles aparecen, como también la coherencia entre el texto y las imágenes. En efecto, las fotografías logran capturan el ambiente íntimo que describe el texto: esto sugiere que la IA puede interpretar un contexto más amplio.

Además, es importante tener en cuenta que la IA genera imágenes a partir de asociaciones de palabras, pero carece de la capacidad de captar la intención emocional detrás de cada elemento del texto. Es algo inevitable, ya que se trata de una herramienta artificial, y no humana.

En conclusión, los elementos visuales y emocionales coinciden plenamente con la narrativa, lo que evidencia que la IA transformó el contenido escrito en una representación visual fiel. Este resultado destaca el potencial de la IA para convertir ideas en imágenes, enriqueciendo nuestra comunicación creativa.

Tabla 63

Rúbrica de evaluación de la producción AI09E18

	MUY DEFICIENTE (1 - 10)	INSUFICIENTE (11 - 17)	SUFICIENTE (18 – 22)	SATISFACTORIO (23 – 27)	EXCELENTE (28 – 30)
Seguimiento del proceso argumentativo prototípico	No sigue el proceso. Faltan elementos clave como tesis y argumentos	Sigue parcialmente el proceso; varios elementos están ausentes o mal desarrollados	Sigue el proceso básico con algunos elementos clave presentes, pero requiere mayor cohesión y desarrollo	Sigue adecuadamente el proceso prototípico con la mayoría de los elementos bien desarrollados	Sigue completamente el proceso; todos los elementos están presentes y bien integrados de manera coherente y efectiva
Descripción detallada del uso de recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC	Apenas emplea recursos básicos y los conectores son simples y repetitivos	Usa algunos recursos argumentativos y marcadores, pero son escasos o inadecuados	Usa argumentos asertivos, introduce conectores concesivos y focalizadores, pero con poca variedad y cohesión limitada	Integra la mayoría de los recursos, aunque en algún momento el discurso se podría mejorar	Integra correctamente y coherentemente los recursos usados que propone el PCIC
Inserción de secuencias textuales	No inserta secuencias o las utiliza de forma inadecuada, sin aportar al argumento	Inserta secuencias de manera limitada o poco coherente	Utiliza algunas secuencias que aportan información al texto, pero requieren mejor integración	Integra efectivamente diversas secuencias que enriquecen y fortalecen la argumentación	Uso hábil y estratégico de múltiples secuencias, mejorando significativamente la profundidad y calidad del texto

Elementos lingüísticos relativos a la argumentación	No utiliza marcadores argumentativos o los usa incorrectamente	Uso limitado y a veces incorrecto de marcadores	Utiliza marcadores básicos con algunos errores o repeticiones	Buen uso de marcadores que aportan claridad y cohesión al texto	Uso variado y preciso de marcadores, enriqueciendo significativamente la cohesión y fluidez del texto
¿La imagen provoca la argumentación?	No genera argumentación; el texto no es argumentativo	La argumentación es poco efectiva o irrelevante respecto a la imagen	Genera una argumentación básica relacionada con la imagen, pero requiere mayor desarrollo	Genera una argumentación efectiva y coherente provocada por la imagen; los argumentos son sólidos	Genera una argumentación altamente efectiva y persuasiva, mostrando un profundo análisis de la imagen y utilizando estrategias argumentativas variadas

Fuente: elaboración del autor

7. CONCLUSIONI GENERALI

L'argomento di studio principale della ricerca svolta ruota attorno alla costruzione e lo sviluppo dell'argomentazione multimodale nell'apprendimento di ELE, utilizzando l'immagine digitale come risorsa didattica trasversale. La macrofunzione argomentativa studiata sul piano della testualità multimodale ha svolto un ruolo competenziale di comprensione integrale nel discorso, che ha permesso agli studenti di comunicare con efficace disinvoltura in diversi contesti di interazione sociale. È importante notare che, nel quadro degli studi sull'argomentazione nell'ambito dell'insegnamento delle lingue, questa ricerca si è resa innovativa grazie a due iniziative chiave in linea con le opportunità offerte dalla comunicazione nell'attuale ambiente digitale e tecnologico: una è stata la sua dimensione multimodale per migliorare l'interpretazione e la costruzione complessa di argomentazioni tramite la versatile ricorsività di immagini provenienti da diverse fonti formali (accademico-professionali) e informali (proprie del mondo dei social network), l'altra è stata l'integrazione dell'IA all'interno dei processi di apprendimento, in quanto si tratta di un'area incipiente e con numerose opportunità esplorative che richiedono una sperimentazione proficua nel mondo dell'istruzione.

L'analisi dell'obiettivo generale di questa ricerca ha reso possibile avanzare nella generazione di conoscenze sulla formulazione e sulla fattibilità di un modello didattico di argomentazione multimodale basato sull'interpretazione di immagini fisse digitali nel campo di ELE. Allo stesso tempo, e mantenendo la coerenza di questo primo obiettivo, sono stati implementati altri propositi di ricerca concentrati sul raggiungimento dei due obiettivi specifici contemplati in questa tesi di dottorato:

- In primo luogo, si è lavorato sullo sviluppo della competenza comunicativa attraverso pratiche discorsive di argomentazione scritta secondo il protocollo funzionale del PCIC, in modo da iniziare gli studenti all'acquisizione di una fluidità strategica in grado di generare, strutturare e difendere argomenti in modo chiaro, coerente e persuasivo da un approccio critico e con una padronanza lessico-grammaticale efficace nei casi di esposizione e difesa di idee congruenti e convincenti rispetto a diversi punti di vista e a situazioni di interazione sia dialettica che focale.
- In secondo luogo, attraverso l'intervento in classe si è indagato sulla fattibilità di alcune strategie didattiche necessarie a promuovere un apprendimento competente dell'argomentazione multimodale mediante l'uso di immagini digitali, oltre che riflettuto sull'efficacia delle metodologie impiegate a questo proposito in scenari didattici e verificato diversi modi di integrare suddetta immagine, sia nella forma pura,

sia in quella iconico-verbale, nonché l'impatto che queste hanno sul lettore sia per influenzarne le emozioni che la persuasione.

Il raggiungimento di questi obiettivi ha colmato una lacuna metodologica nel campo della didattica argomentativa, avendone promosso un approccio che annette l'interpretazione di immagini nel campo di ELE, offrendo agli studenti opportunità che li hanno avvicinati a situazioni pratiche quotidiane del proprio mondo sia accademico che familiare e che hanno permesso loro di conoscere strumenti tecnologici preziosi per lo sviluppo della loro carriera professionale. Inoltre, ha fornito agli insegnanti un repertorio di strategie affinché possano aggiornarsi nel campo dell'insegnamento con nuove linee di azione didattica e nuovi strumenti utili nei processi di insegnamento-apprendimento richiesti dalle attuali sfide educative della Società della Conoscenza.

Come si è potuto osservare al punto 5.2 di questa ricerca, ci sono precedenti a sufficienza nel campo delle scienze sociali che affrontano la questione nodale dell'argomentazione e della multimodalità. Tuttavia, il numero si riduce drasticamente per quanto riguarda uno dei punti più interessanti di questa ricerca: l'integrazione dell'IA come strumento di mediazione della semiosi rafforzata dal legame testuale tra scrittura e iconologia per esprimere e interpretare l'argomentazione delle idee. In questo senso, va notato che, dal 2022, l'autore di questa tesi ha intrapreso un lavoro pionieristico sui benefici didattici per l'insegnamento e l'apprendimento dello spagnolo in questo campo di studi, così innovativo nell'educazione.

Pertanto, la ricerca svolta è stata innovativa nella sua volontà di avvicinare la didattica dell'argomentazione multimodale a scenari reali complessi in un contesto globale interconnesso e dominato dalle scienze della comunicazione e dell'informazione che, con la versatilità multimodale fornita dall'IA, apre prospettive di ampio spettro generativo nella comunicazione inferenziale. Di conseguenza, alla luce dell'analisi dei risultati della ricerca realizzata e, in particolare, dell'alto livello di motivazione fornito dalla presenza di immagini pure e con testo e, soprattutto, dalla presenza di immagini generate dall'IA, si conclude che l'integrazione delle immagini digitali nell'insegnamento di ELE consente un approccio più coerente alla realtà digitale degli studenti e, in questo modo, l'educazione linguistica accresce il suo valore pragmatico nel prepararli a operare con competenza come agenti sociali in ambienti comunicativi reali prossimi ai loro progetti di vita futuri.

D'altra parte, senza allontanarsi dal contesto dell'insegnamento delle lingue straniere, la fenomenologia di questo studio ha rafforzato la premessa istituzionale secondo cui l'argomentazione deve essere integrata a partire dal livello B2 di competenza linguistica poiché si è osservato che le linee guida proposte per la competenza argomentativa dal PCIC non sono realmente solide nei livelli di competenza inferiori. Inoltre, per lavorare sull'argomentazione è necessario avere una capacità cognitiva di ragionamento logico precedentemente sviluppata, che non è garantita nei livelli di competenza linguistica inferiori. Nel caso della presente tesi di dottorato, quindi, l'applicazione del modello di attuazione progettato sull'argomento nel contesto universitario si è rivelato uno scenario perfetto per trovare studenti la cui capacità critica fosse molto sviluppata, è quindi stato possibile seguire una linea di lavoro coerente e inclusiva rispetto ai suddetti requisiti accademico-istituzionali per coltivare adeguatamente la macrofunzione argomentativa nelle testualità multimodali. Ne sono prova i buoni risultati ottenuti nelle performance degli studenti partecipanti.

In sintesi, come deduzioni conclusive emerse dall'analisi dei risultati del lavoro empirico svolto, si riportano i principali contributi che questa ricerca ha apportato al campo di ELE:

- L'argomentazione è una competenza chiave essenziale, in quanto interviene attivamente nella costruzione del pensiero critico e quindi, attraverso di essa, è possibile formare persone in grado di sostenere le proprie idee, convincere o persuadere gli altri e difendere posizioni con fondamenti logici.

- L'uso della multimodalità in classe favorisce l'apprendimento degli studenti poiché con essa si integrano elementi combinati che riescono a migliorare l'efficacia del messaggio e, inoltre, richiede risposte di qualità superiore. In questo caso, l'apprendimento diventa un mezzo attivo con cui è possibile interagire, consentendo di affrontarlo da diversi punti di vista, in linea con le esigenze degli studenti poiché comprendiamo che gli stili di apprendimento possono variare da persona a persona.

- L'immagine favorisce la motivazione e l'interesse degli studenti poiché amplia le possibilità espressive e interpretative, potendosi ben combinare nel processo di apprendimento-insegnamento dell'argomentazione nelle classi ELE. Oltre al fattore attrattivo, l'immagine è anche in grado di trasmettere messaggi senza bisogno di un testo o di completarne il significato fornendo molte più informazioni.

- La componente digitale, in particolare quella legata all'IA, è uno strumento molto utile con cui lavorare l'insegnamento delle lingue con gli studenti poiché si tratta di elementi che usano quotidianamente, è quindi un modo per avvicinare la loro realtà al loro ambito professionalizzante. Allo stesso tempo, però, l'esperienza maturata in questa ricerca conferma che l'uso dell'IA come strumento di lavoro è produttivo ma a patto che venga utilizzato in modo eticamente responsabile. A tal fine, è importante assicurarsi che ogni studente riceva istruzioni didattiche preliminari su questo tipo di strumenti di lavoro e che gli vengano spiegati in dettaglio i loro usi, i limiti, i benefici e i danni che possono causare sia a livello comunicativo che cognitivo. A questo punto è anche importante sottolineare che l'elemento sperimentale è molto presente, in quanto consideriamo l'IA come uno strumento nuovo che deve ancora essere esplorato nel dettaglio, tenendo conto della difficoltà di controllo che attualmente rappresentano le sue vertiginose dinamiche di rimodellamento dei suoi modelli tecnologici e le conseguenze strumentali e intellettuali della stessa, difficilmente prevedibili.

- Il professore è un elemento di mediazione essenziale nel processo di insegnamento-apprendimento di questa ricerca, in quanto le buone pratiche procedurali dipendono dalle sue decisioni didattiche, dall'inizio fino ai risultati ottenuti. Per questo motivo si stabilisce che, al fine di promuovere le competenze didattiche necessarie per implementare strategie di multimodalità e argomentazione, è necessaria una formazione continua in entrambi gli ambiti di conoscenza, nonché lo scambio di buone pratiche interprofessionali con il fine di chiarire e superare le barriere tecniche e concettuali e per affrontare le stimolanti sfide dell'innovazione nelle comunità educative proattive.
- La griglia di valutazione è stata una risorsa fondamentale per estrarre dati valutativi dai prodotti linguistici di tipo argomentativo realizzati dagli studenti, in quanto i suoi descrittori hanno permesso di individuare con precisione la serie di aspetti qualitativi che consentono di discernere il grado di padronanza linguistica della macrofunzione argomentativa multimodale in ognuno dei testi inclusi nel corpus analizzato.

Le conclusioni generali sono importanti per valutare lo stato di conseguimento degli obiettivi di questa ricerca attraverso la revisione dei risultati correlativi nelle sezioni indicate, nonché nelle fasi, presentate di seguito, volte a valutare la qualità del modello didattico creato e implementato:

- Creazione e sviluppo dei compiti. L'utilizzo del metodo basato su compiti ha permesso di mettere in pratica la teoria scelta sull'argomentazione multimodale nella pratica universitaria. È stata valutata positivamente l'applicazione delle raccomandazioni del QCER nel presentare il compito come un'attività che pone gli studenti di fronte a casi reali e contestualizzati della lingua per risolvere un problema. Più avanti sono riportate prove e riflessioni specifiche su questo tema.

- Costruzione dei corpora CIMA e CAME. La costruzione del corpus CIMA ha raccolto uno spazio antologico multimodale che organizza l'insieme delle immagini utilizzate per la ricerca. A sua volta, la costruzione del corpus CAME ha permesso di aprire uno spazio discorsivo dedicato alla raccolta e alla classificazione di tutti i testi prodotti dagli studenti durante i compiti argomentativi della ricerca.

- Creazione e implementazione del modello di analisi e osservazione dei risultati. Data la precisione analitica dei risultati degli studenti, si valuta anche l'idoneità dell'uso, come modello di analisi per questa ricerca, l'insieme dei parametri stabiliti principalmente dal PCIC in relazione alla competenza argomentativa del livello B2 della lingua spagnola. Grazie a questo modello di analisi è stato possibile conoscere in dettaglio la presenza di elementi relativi all'ambito argomentativo utilizzati dagli studenti nelle loro produzioni testuali.

- Progettazione e applicazione della griglia di valutazione. Va notato che la griglia di valutazione è stata progettata tenendo conto dei descrittori del PCIC per il livello B2 di competenza linguistica ma con un adattamento che ha permesso di valutare e apprezzare l'argomentazione multimodale dimostrata dall'alunno di ELE partecipante alla ricerca attraverso la sua applicazione.

Creazione e sviluppo di compiti

La creazione dei compiti si è basata sui principi proposti dal QCER e l'obiettivo è stato quello di riprodurre fedelmente attività che gli studenti potessero svolgere nella loro vita quotidiana e che risultassero utili e pratiche. Inoltre, per la loro progettazione sono stati fissati obiettivi chiari e raggiungibili in termini di competenza argomentativa.

Con l'uso di immagini digitali è stato possibile testare e confermare l'ipotesi che la componente visiva può servire come elemento da cui sviluppare solide argomentazioni. Ciò è

dovuto principalmente al fatto che gli studenti devono affrontare un argomento controverso, indipendentemente dal fatto che gli venga presentato attraverso un testo. L'immagine, in generale, ha svolto in tutti i casi analizzati la funzione di codifica semiotica di un messaggio implicito che gli studenti sono stati in grado di dedurre grazie al loro pensiero ipotetico dedicato al discernimento di una questione controversa.

Si può notare, quindi, che la progettazione dei compiti è stata proposta a partire da tre diversi approcci da cui costruire testi argomentativi: attraverso immagini pure, immagini con testo e immagini generate con l'IA. A loro volta, i testi argomentativi generati dagli stimoli prodotti da immagini pure e da immagini con testo sono stati elaborati senza contestualizzazione e con contestualizzazione, in modo tale da cercare una progressione negli elementi stimolanti, sperando in un'evoluzione dell'argomentazione degli studenti. Si nota anche che, diversamente, i testi argomentativi scritti a partire dal contesto dell'IA hanno avuto un approccio molto più sperimentale rispetto ai precedenti. Allo stesso modo, si tiene in conto che l'inclusione di questo tipo di attività nel processo di ricerca ha riportato un'estensione emergente della versatilità multimodale dello studio e la conseguente sperimentazione innovativa in termini di manipolazione e ricezione dell'uso dell'IA da parte degli studenti che partecipavano ai compiti complessi.

Seppur vero che, come si può osservare dall'analisi dei risultati, la correlazione di somiglianza tra le prime due attività presenta un maggior grado di coerenza tra loro e può sembrare che la terza attività sia isolata dal resto, è anche vero che tutte e tre le attività si presentano con istruzioni di apprendimento significativo simili, che aiutano gli studenti a trovarsi in un contesto che risulti loro familiare.

Durante lo svolgimento dei compiti gli studenti hanno mostrato un alto grado di interesse e coinvolgimento attivo, grazie al loro aspetto pratico e alla motivazione fornita dalle risorse e dagli strumenti digitali. Di tutti i compiti della ricerca, e in base all'osservazione attiva del ricercatore quale docente responsabile dell'intervento didattico riflesso nel portfolio, quello rivelatosi più attraente è stato quello in cui gli studenti hanno lavorato con l'IA visto che, secondo i loro stessi commenti orali ai colloqui in classe, per loro si trattava di un ambito inesplorato con molteplici applicazioni, opzioni e opportunità con cui poter lavorare e persino essere creatori di contenuti visivi ma in cui, a sua volta, era anche presente il fattore accattivante della novità. Ciò non significa che le attività svolte con immagini pure e immagini con testo abbiano suscitato meno interesse poiché, durante la produzione dei testi, gli studenti sono

riusciti a dedurre problematiche interessanti su temi attraenti della vita quotidiana a cui erano interessati.

Costruzione dei corpora CIMA e CAME

La produzione e l'uso didattico dei corpora verbali e non verbali (iconici) sono stati strumenti rilevanti nella procedura di ricerca esplorativa, trascrittrice e analitica effettuata secondo la metodologia pertinente della linguistica dei corpora, i cui antecedenti di ELE più immediati si trovano in pubblicazioni scientifiche della co-direttrice di questa tesi di dottorato, María Teresa Martín Sánchez (2017; 2019) e, nei casi multimodali, negli studi multisemiotici ugualmente rinomati di Giovanni Parodi (2010). Grazie a ciò, la raccolta dei dati è stata rigorosa e ordinata, sia per quanto riguarda le immagini con cui gli studenti hanno lavorato, sia per quanto riguarda i loro elaborati, e la ricerca precisa di ogni elemento classificato è stata sveltita attraverso un sistema di codici.

Per quanto riguarda il corpus CIMA, è importante valutare positivamente che, oltre alle immagini generate casualmente dall'IA in funzione degli interessi espressi nella redazione generativa del prompt di ogni studente, i casi delle immagini pure e delle immagini con testo sono stati precedentemente analizzati e selezionati, attingendo da una banca di immagini più ampia raccolta dall'autore di questa ricerca, da un insieme di 22 esperti in campi della linguistica applicata, della didattica di ELE, dell'educazione, della comunicazione visiva e della psicologia educativa attraverso il metodo Delphi, che ha contribuito ad aumentare il rigore scientifico della ricerca. In questo modo gli studenti hanno avuto a disposizione immagini selezionate per la loro densità semantica e possibilità di commento critico con argomenti significativi e ciò ha facilitato la loro risposta profonda e motivata.

Rispetto al corpus CAME, si sono avuti diversi benefici formativi a seconda delle tipologie iconiche e verbali affrontate:

- Nel caso delle immagini pure, da un lato, l'impiego di quelle decontestualizzate ha suscitato l'ideazione di testi con incremento dell'autonomia e del senso critico discente, dall'altro, il ricorso a immagini pure contestualizzate è servito a lavorare sulla competenza argomentativa degli studenti, tenendo conto non solo del contenuto dell'enunciato ma anche delle circostanze comunicative dello stesso.

- Nel caso delle immagini combinate con un testo, quelle decontestualizzate hanno stimolato la sinettica libera tra testo e immagine in funzione dell'intertesto lettore di ciascun interprete; mentre per quelle contestualizzate, l'abbinamento con questioni chiave ha contribuito a migliorare le prestazioni degli studenti in quanto a memoria e profondità di analisi.

- Nel caso dei testi usati dagli alunni per ideare prompt destinati alla generazione di immagini con FREEPIK AI, si avverte come tali istruzioni figurino anche come referenti linguistici per la creazione visiva. La riflessione permette dunque di apprezzare che le istruzioni ispiratrici sono state formulate con forme di espressione immaginativa e logica come descrizioni, narrazioni o argomenti orientativi del contenuto delle immagini prodotte, in questo caso senza dati contestuali associati.

- Il corpus CAME completa il suo percorso di costruzione discorsiva multimodale riunendo le produzioni scritte dei commenti elaborati dai discenti come atto argomentativo, dove formulano ipotesi di causa sui criteri impiegati dall'IA per soddisfare una sembianza iconica con il prompt di riferimento.

Creazione e implementazione del modello di analisi e osservazione dei risultati

In questa ricerca didattica si è riusciti a delineare un modello di analisi che tenesse conto della complessità dell'argomentazione multimodale e che considerasse sia la struttura testuale e pragmatica, sia la natura visiva e tecnologica della multimodalità. Si sottolinea l'adeguatezza della scelta del modello della macrofunzione argomentativa del PCIC per istruire il modello di analisi di questa tesi, riguardo alla conoscenza delle sue caratteristiche essenziali, con questioni riguardanti le tematiche polemiche, l'intenzione dell'autore, il mantenimento regolamentare dell'argomentazione in un quadro dialogico e la promozione della controargomentazione e di altre strategie procedurali ideate da Toulmin e diffuse da Adam nell'insegnamento delle lingue.

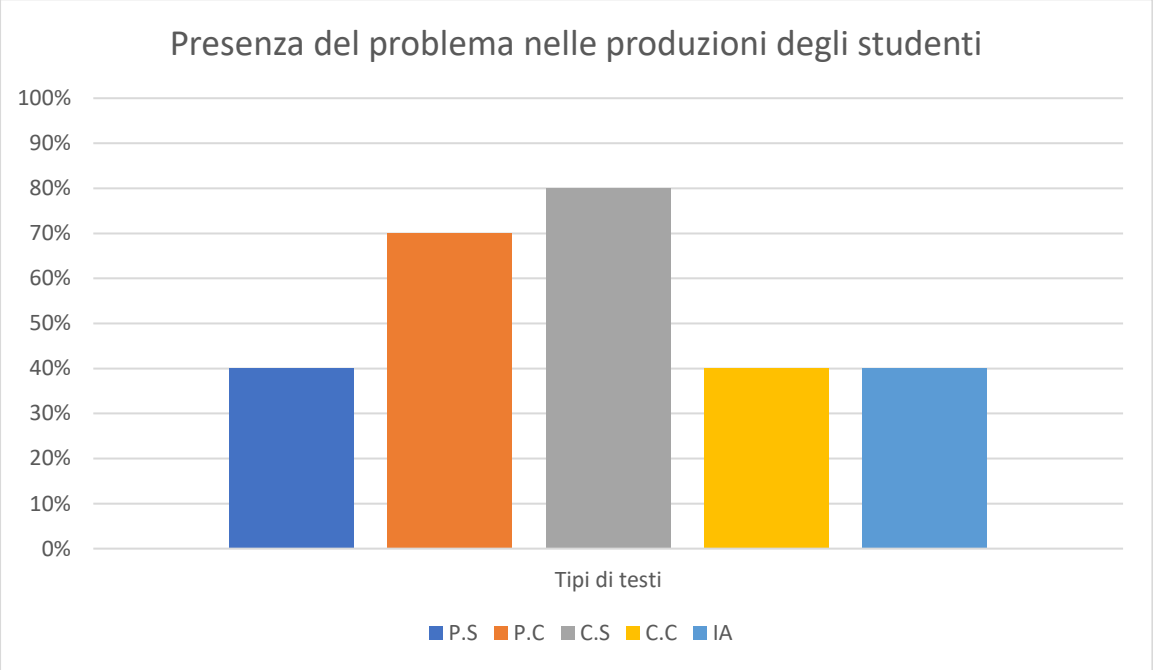
Le questioni dedicate all'analisi qualitativa dell'argomentazione hanno sia permesso di identificare se le produzioni degli studenti presentassero ciascuna delle fasi argomentative proposte dal PCIC, sia contribuito a valutare la qualità dei ragionamenti esposti e le connessioni logiche da parte degli studenti. A sua volta, con le questioni destinate all'analisi della multimodalità si è approfondito il rapporto tra testo e immagine per sapere se quest'ultima apportasse nuovi significati o enfatizzasse punti chiave nelle produzioni degli studenti. Inoltre, su questo punto è stato anche possibile verificare il tipo di argomentazione esposta nei testi.

Per quanto riguarda la questione se l'argomentazione abbia seguito il processo prototipico secondo il PCIC, si concludono i seguenti punti:

- Il problema era meno presente nelle produzioni basate su immagini pure senza contestualizzazione (P.S) (40%), su quelle basate su immagini con testo contestualizzate (C.C) (40%) e su quelle basate su immagini generate con l'IA (IA) (40%), mentre è stata maggiormente presente nei testi basati su immagini pure contestualizzate (P.C) (70%) e su quelli basati su immagini con testo non contestualizzate (C.S) (80%), come si illustra nella figura 6.

Figura 6

Presenza del problema nelle produzioni degli studenti



Fonte: elaborazione dell'autore

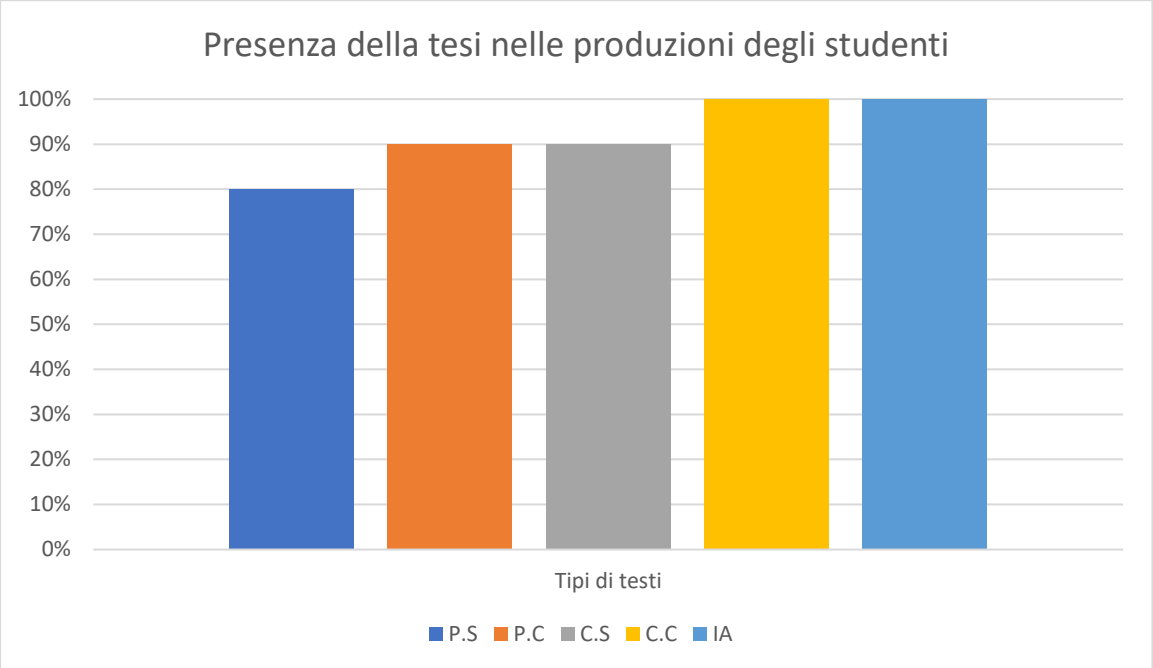
Ciò riflette che sia la mancanza, sia l'eccesso di testo possono essere fattori che agiscono contro le capacità argomentative dello studente. In questo caso, le immagini pure senza contestualizzazione e le immagini generate con l'IA, nelle quali la contestualizzazione era nulla, hanno posto gli studenti di fronte ad un ampio scenario di possibilità dal quale essi stessi dovevano trovare il punto di partenza per le loro produzioni e, in molti casi, sono rimasti lontani dal problema. A sua volta, il caso delle immagini con testo contestualizzate ci ha sorpreso poiché ci aspettavamo che con una maggiore quantità di informazioni le produzioni sarebbero

state qualitativamente migliori e, tuttavia, si è concluso che l'eccesso di informazioni può influenzare negativamente la capacità argomentativa del discente e creare una confusione di idee. Non è lo stesso il caso delle immagini pure contestualizzate e delle immagini con testo non contestualizzate, dove la quantità di informazioni era chiara e concisa, il che porta ad un maggior numero di produzioni che presentano un problema chiaro.

- In generale, la tesi che sosteneva la posizione dell'autore è stata presente in tutti i tipi di produzioni, anche se in minor quantità in quelle basate su immagini pure senza contestualizzazione visto che non compariva nel 20% dei casi. Ne consegue, tuttavia, che in generale gli studenti sono interessati a esprimere la loro opinione.
- Per quanto riguarda la regola generale che contestualizza l'argomento in un quadro condiviso, un aspetto degno di nota è che essa è stata presente generalmente in tutti i tipi di produzioni tranne in quelle basate su immagini pure senza contestualizzazione (50%). Ciò conferma che l'assenza di testo può indurre alcuni studenti a omettere la regola generale nelle loro produzioni, come si mostra nella figura 7.

Figura 7

Presenza della tesi nelle produzioni degli studenti

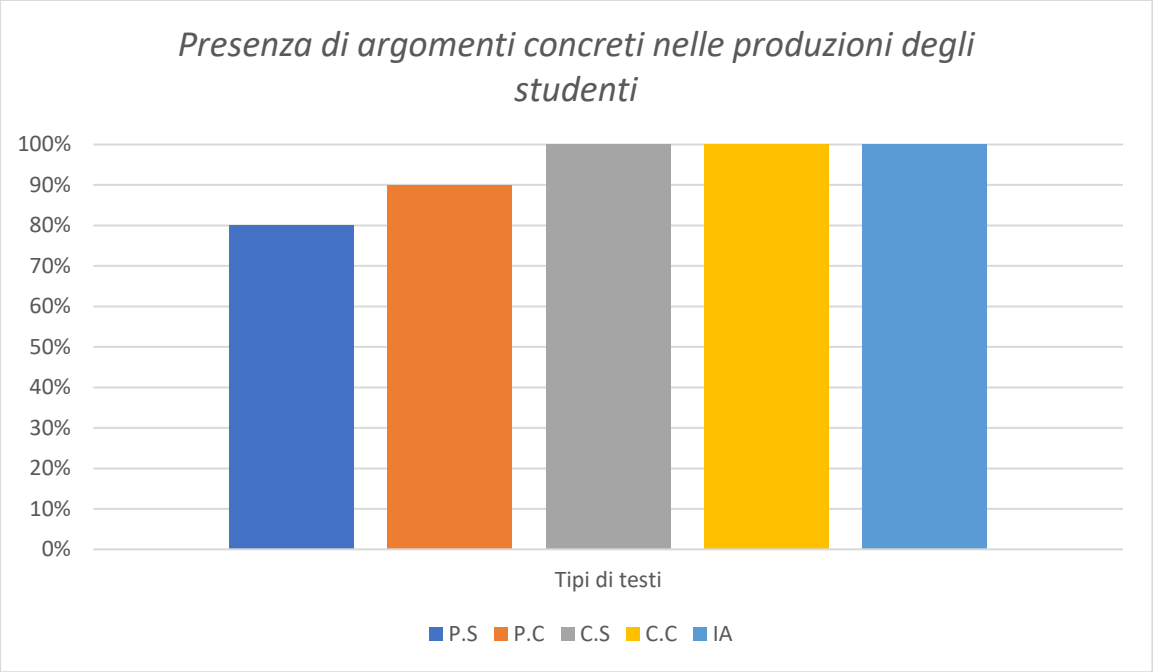


Fonte: elaborazione dell'autore

- Tutti i tipi di produzioni hanno presentato argomenti concreti a sostegno della tesi, nel caso in cui fosse presente nei testi, si deduce quindi che quando gli studenti espongono una tesi sviluppano anche argomenti con i quali cercano di sostenerla (figura 8).

Figura 8

Presenza di argomenti concreti nelle produzioni degli studenti

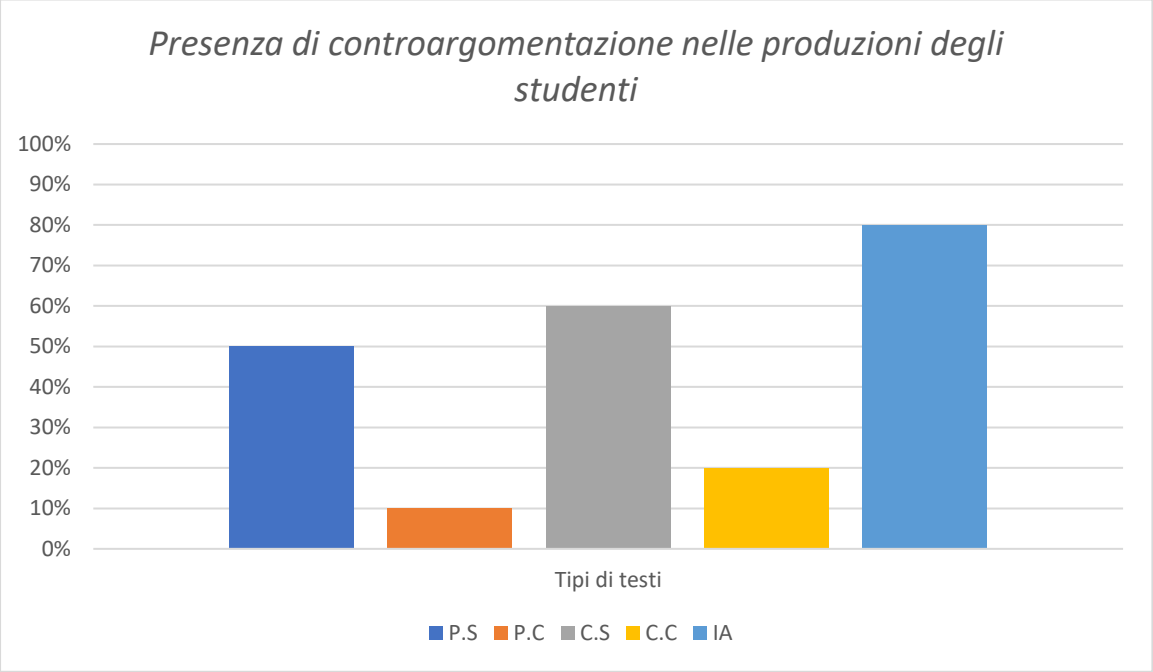


Fonte: elaborazione dell'autore

- Per quanto riguarda la controargomentazione, la sua presenza è stata generalmente quasi nulla, soprattutto nelle produzioni basate su immagini pure contestualizzate, dove è presente solo nel 10% dei casi. È stato molto presente (80%) invece nei testi basati su immagini generate con l'IA, ne consegue dunque che il tipo di domande che gli studenti hanno dovuto affrontare durante questo compito erano più favorevoli all'argomentazione rispetto al resto delle attività. Con ciò è opportuno ricordare che i testi basati su immagini generate dall'IA sono stati costruiti a partire dalla domanda "Quale relazione può esserci tra il primo testo scritto (generativo) e l'immagine generata dall'IA?", il che permette di argomentare e controbattere da una prospettiva molto più ampia rispetto alle altre attività in cui non c'era un contesto o, quando era presente, poteva essere interpretato come una serie di risposte chiuse, annullando o limitando in questo caso la possibilità della controargomentazione (figura 9).

Figura 9

Presenza di controargomentazione nelle produzioni degli studenti



Fonte: elaborazione dell'autore

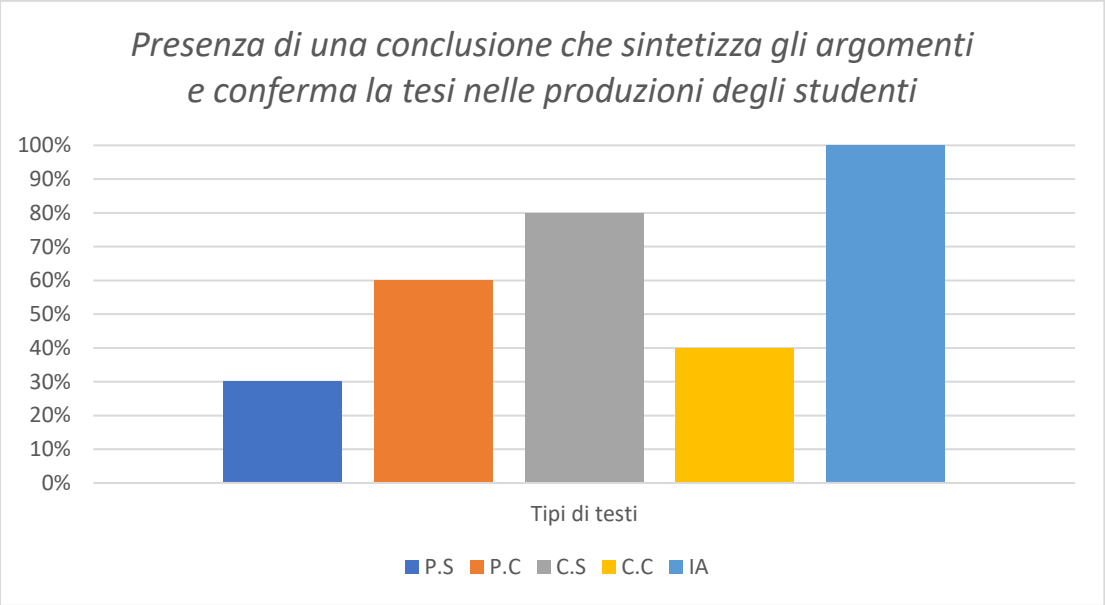
- L'inclusione di una riserva argomentativa per puntualizzare o bilanciare l'argomento dei testi è stata una parte delle fasi del processo prototipico del PCIC, inesistente in tutti i tipi di produzioni, ne consegue dunque che potrebbe trattarsi di una parte complementare nei testi argomentativi oppure che gli studenti di livello B2 non dispongono delle capacità e delle conoscenze concrete per sviluppare riserve argomentative nelle loro produzioni. Ciò apre una linea di ricerca molto interessante con la quale si può lavorare la riserva argomentativa da una prospettiva più profonda all'interno dei testi argomentativi elaborati dagli studenti di livello B2, per conoscere le cause per cui non la introducono e quindi cercare di migliorare il contesto didattico sotto questo aspetto e a questo livello, con l'obiettivo di formare gli studenti in maniera più efficace nella competenza argomentativa.

- Per quanto riguarda l'inclusione di una conclusione che sintetizzasse gli argomenti e confermasse l'ipotesi di ricerca, i risultati osservati sono stati un po' inattesi poiché si è osservato che la sua presenza è stata bassa nelle produzioni testuali basate su immagini pure senza contestualizzazione (30%) e su quelle basate su immagini con testo contestualizzate (40%); è stata un po' più alta nelle produzioni testuali basate su immagini pure con contestualizzazione (60%) e già molto più presente nelle produzioni basate su immagini con testo senza contestualizzazione (80%) e su quelle basate su immagini generate dall'IA (100%).

Ciò conferma l'idea che l'assenza di testo su cui basarsi per la costruzione di una produzione argomentativa può risultare tanto perniciosa quanto il suo eccesso, come si è potuto osservare anche nella sezione riguardante il problema. Si conferma anche l'idea che la coniugazione multimodale tra testo verbale e testo iconico attiva meglio l'intertesto lettore con il quale l'argomentazione informale scorre attraverso canali significativi. I risultati si mostrano nella figura 10.

Figura 10

Presenza di una conclusione che sintetizza gli argomenti e conferma la tesi nelle produzioni degli studenti



Fonte: elaborazione dell'autore

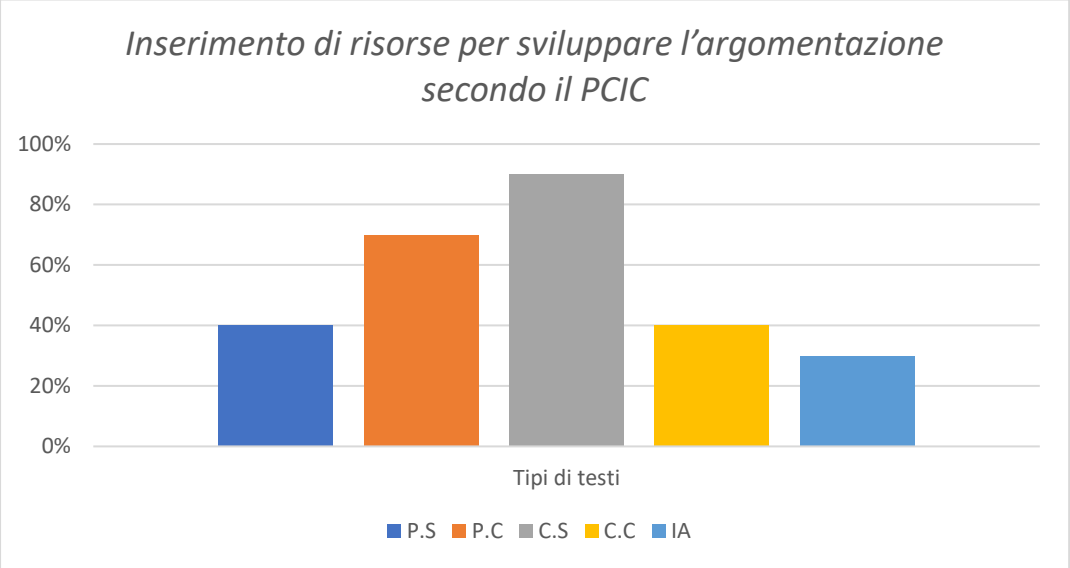
En relación con la inclusión de recursos para desarrollar la argumentación según el PCIC, se concluyen los siguientes puntos:

Per quanto riguarda l'inserimento di risorse per sviluppare l'argomentazione secondo il PCIC, si concludono i seguenti punti:

- L'uso di frasi dichiarative o verbi performativi è stato molto presente nelle produzioni realizzate a partire da immagini con testo senza contestualizzazione (90%) e in quelle realizzate a partire da immagini pure con testo (70%). È stato invece molto meno presente in quelle realizzate a partire da immagini pure senza contestualizzazione (40%), da immagini con testo contestualizzate (40%) e da immagini generate con l'IA (30%), come si osserva nella figura 11.

Figura 11

Inserimento di risorse per sviluppare l'argomentazione secondo il PCIC

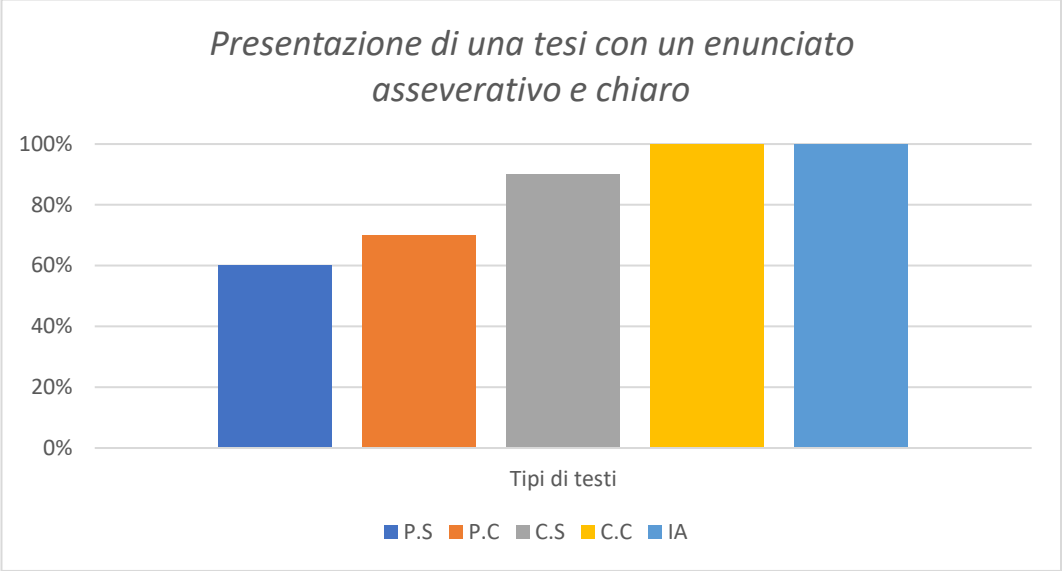


Fonte: elaborazione dell'autore

- La tesi è stata presentata con un enunciato asseverativo chiaro in tutte le produzioni realizzate a partire da immagini con testo con contestualizzazione (100%) e da immagini generate con l'IA (100%). È stato anche presente nelle produzioni generate con testo senza contestualizzazione (90%), in quelle generate a partire da immagini pure con contestualizzazione (70%) e, in minor quantità, in quelle prodotte a partire da immagini pure senza contestualizzazione (60%), come si vede nella figura 12.

Figura 12

Presentazione di una tesi con un enunciato asseverativo e chiaro

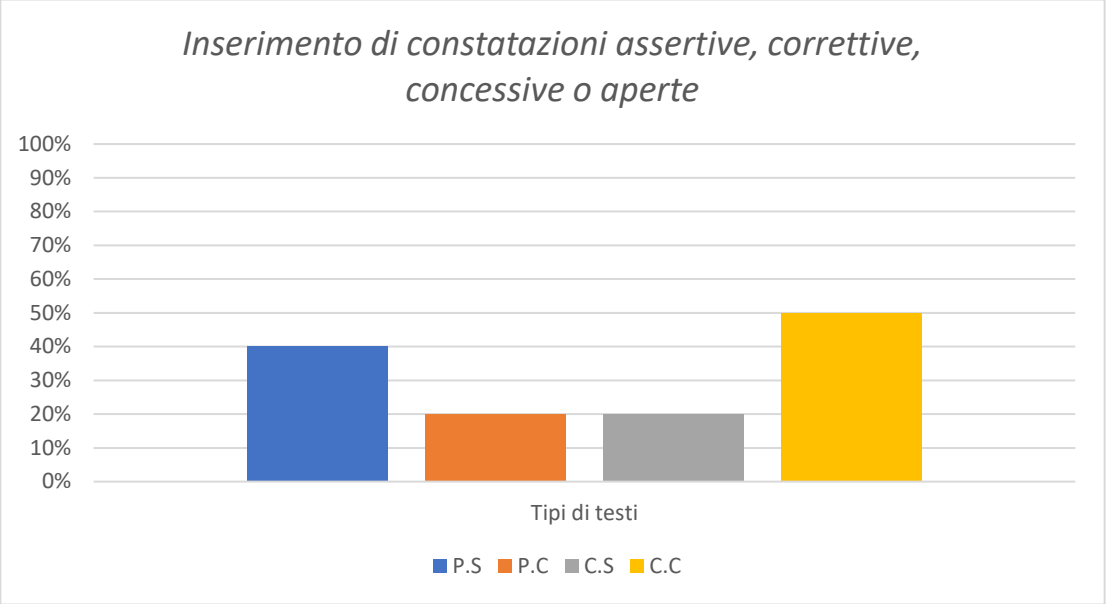


Fonte: elaborazione dell'autore

- In generale, l'inserimento di constatazioni assertive, correttive, concessive o aperte non è stato molto presente. Compare nel 50% delle produzioni realizzate a partire da immagini con testo contestualizzate e nel 40% delle produzioni realizzate a partire da immagini pure senza contestualizzazione. Sia nelle produzioni realizzate a partire da immagini pure con contestualizzazione, sia in quelle realizzate con immagini con testo senza contestualizzazione compare solo nel 20% di esse. Le produzioni realizzate a partire da immagini generate dall'IA non hanno presentato nessuna di questi inserimenti (figura 13).

Figura 13

Inserimento di constatazioni assertive, correttive, concessive o aperte



Fuente: elaboración del autor

- L'uso di controargomentazione introdotta da espressioni di accordo parziale seguite da una confutazione non è stato presente in nessuna delle produzioni.
- L'uso di focalizzatori, di frasi modali, di "*todo*" con valore generalizzatore e di espressioni restrittive non è stato rilevato in nessuna delle produzioni.
- Non avendo incluso la riserva in nessuna delle produzioni, non vi sono state neanche prove dell'uso di espressioni restrittive.

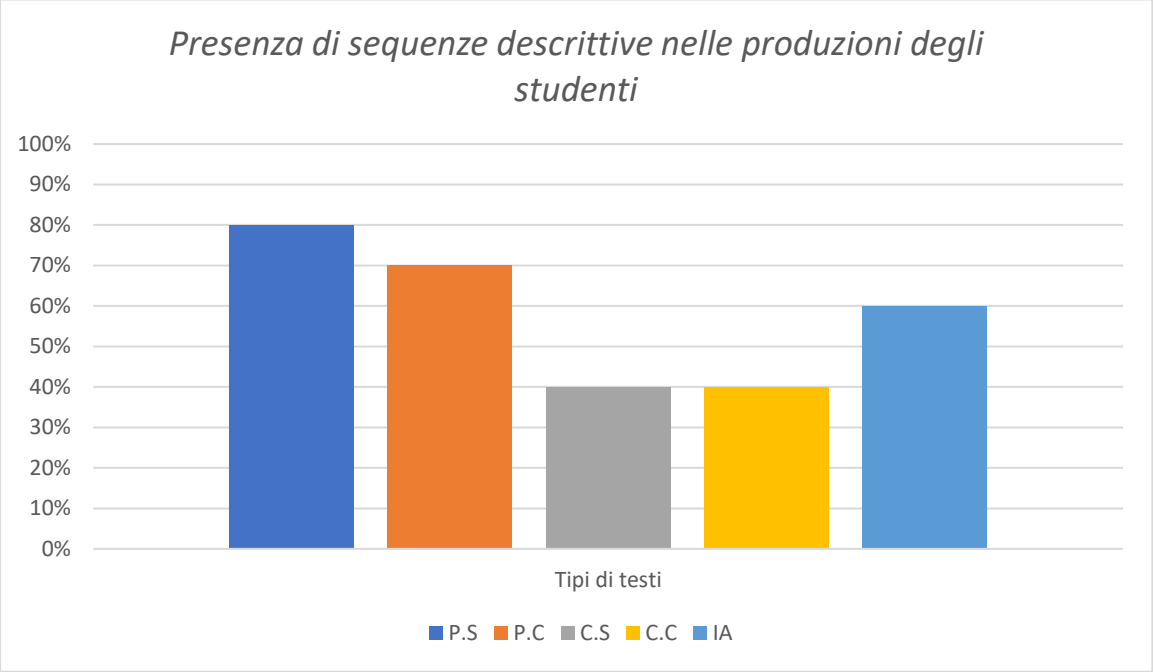
Rispetto alla questione sull'inserimento di sequenze secondo il PCIC, si concludono i seguenti punti:

- L'inserimento di sequenze narrative è stato assente in tutti i tipi di produzioni realizzate dagli studenti poiché si è osservata la loro presenza in un unico testo basato su un'immagine pura senza contestualizzazione.

- L'inserimento di sequenze descrittive è stato fortemente presente nelle produzioni testuali basate su immagini pure senza contestualizzazione (80%) e nei testi basati su immagini pure con contestualizzazione (70%). Nelle produzioni testuali basate su immagini generate con l'IA sono state presenti con una percentuale leggermente inferiore (60%) e, infine, molto meno presenti nei testi basati su immagini con testo senza contestualizzazione (40%) e quelli basati su immagini con testo contestualizzate (40%), come si illustra nella figura 14.

Figura 14

Presenza di sequenze descrittive nelle produzioni degli studenti

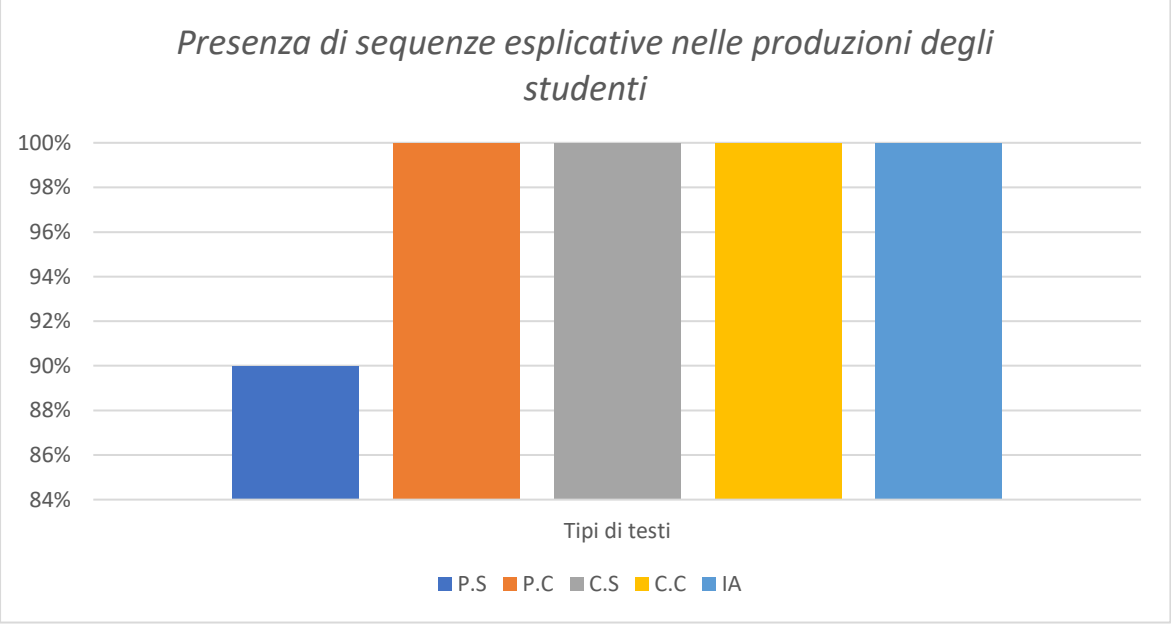


Fonte: elaborazione dell'autore

- L'inserimento di sequenze esplicative è stato presente in tutte le produzioni realizzate dagli studenti (figura 15).

Figura 15

Presenza di sequenze esplicative nelle produzioni degli studenti



Fonte: elaborazione dell'autore

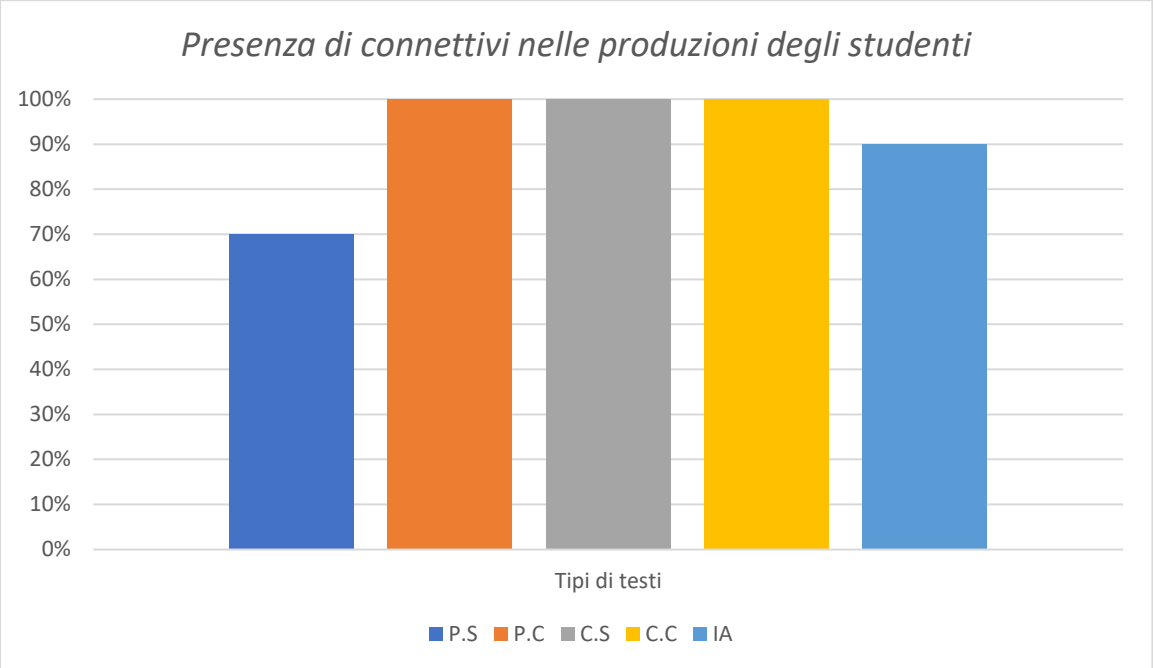
Da queste informazioni si deduce che i testi argomentativi prodotti dagli studenti di ELE di livello B2 tendono ad essere costruiti principalmente con sequenze esplicative e, in minor misura (ma non meno importante), con l'uso di alcune sequenze descrittive. Va sottolineato che le sequenze narrative non sono una risorsa utilizzata per la creazione di testi argomentativi, il che permette di aprire un'altra interessante linea di ricerca con la quale è possibile studiare il motivo per cui gli studenti non le introducono quando argomentano.

Per quanto riguarda la questione se vengano usati o meno elementi linguistici relativi all'argomentazione, si concludono i seguenti punti:

- I connettivi sono presenti in tutte le produzioni basate su immagini pure con testo, in quelle basate su immagini con testo senza contestualizzazione e in quelle basate su immagini con testo contestualizzate (100%). Nelle produzioni basate su immagini generate dall'IA compaiono nel 90% dei casi e quelle basate su immagini pure senza contestualizzazione ne presentavano una percentuale leggermente inferiore ma comunque abbastanza alta (70%), come mostra la figura 16.

Figura 16

Presenza di connettivi nelle produzioni degli studenti



Fonte: elaborazione dell'autore

- I connettivi di rinforzo argomentativo non sono apparsi in nessuna delle produzioni.

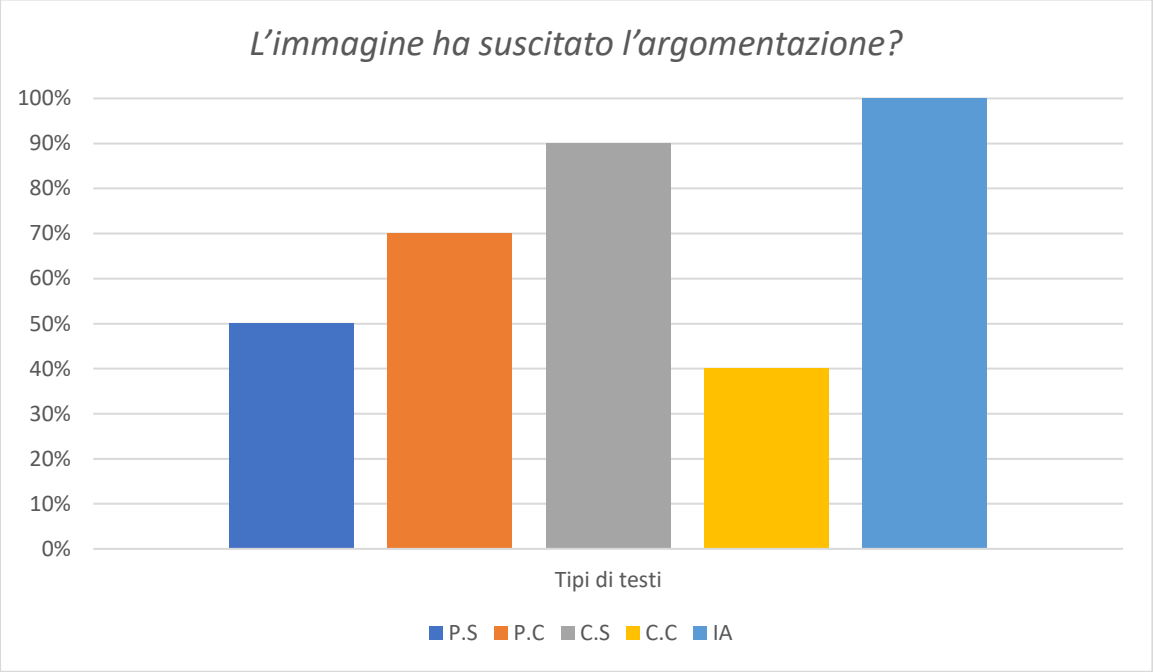
Da ciò si deduce che i connettivi sono un elemento fondamentale nelle produzioni argomentative e che gli studenti di ELE di livello B2 hanno le capacità e le conoscenze adeguate per poterli utilizzare correttamente nei loro testi. Tuttavia, è stato interessante osservare come in nessuna delle produzioni sia apparso alcun connettivo di rinforzo argomentativo, il che può spiegare che questa parte del testo presenta una maggiore complessità che gli studenti di questo livello di padronanza linguistica non sono ancora riusciti a raggiungere oppure che l'hanno intesa come una parte di carattere complementare all'interno della propria produzione.

Infine, per quanto riguarda la questione se l'immagine abbia suscitato l'argomentazione e di che tipo è stata, si concludono i seguenti punti:

- L'immagine ha suscitato l'argomentazione nei testi basati su immagini pure con contestualizzazione (70%), in quelli basati su immagini con testo senza contestualizzazione (90%) e in quelli basati sulle immagini generate con l'IA (100%). Non ha invece ottenuto gli stessi risultati nelle produzioni testuali basate su immagini pure senza contestualizzazione (50%) e ancor meno in quelle basate su immagini con testo contestualizzate (40%). Ciò conferma, ancora una volta, l'idea che l'assenza di testo può essere tanto dannosa quanto il suo eccesso nel momento in cui funge da base per la stesura di un testo argomentativo. Allo stesso tempo e in linea con l'ipotesi di ricerca, il fatto che il 70% delle immagini abbia suscitato l'argomentazione giustifica e conferma che le immagini di carattere polemico sono utili per aprire e generare il dibattito, costringendo gli studenti a schierarsi in modo adeguato e a difendere la propria posizione, non solo per migliorare le proprie competenze linguistiche ma anche per favorire un apprendimento più significativo e critico (figura 17).

Figura 17

L'immagine ha suscitato l'argomentazione?



Fonte: elaborazione dell'autore

- I tipi di argomenti prevalenti nelle produzioni e che hanno suscitato l'argomentazione sono stati di tipo: morale (10 produzioni), de fatto (10 produzioni), affettivo (9 produzioni) e logico (8 produzioni). Ne consegue che gli studenti hanno utilizzato una serie di argomenti basati principalmente su valori etici, dati e prove obiettivi, ragionamenti con i quali poter influenzare le emozioni e argomenti deduttivi o induttivi con una struttura coerente e con i quali poter giustificare le loro affermazioni.

- A sua volta, nei testi in cui l'immagine non ha suscitato una solida argomentazione bisogna anche sottolineare che nella maggior parte dei casi il tipo di discorso si è mantenuto sulla linea argomentativa e solo in qualche caso isolato (6%) ha portato a testi di carattere descrittivo o esplicativo.

Applicazione della griglia di valutazione

La griglia di valutazione creata è stata un'estensione del modello di analisi con cui è stato possibile valutare coerentemente le produzioni scritte degli studenti, stabilendo con una scala da 1 a 30 che il punteggio è: da 1 a 10 molto carente, da 11 a 17 insufficiente, da 18 a 22 sufficiente, da 23 a 27 soddisfacente e da 28 a 30 eccellente.

Gli aspetti valutati sono stati il monitoraggio del processo argomentativo prototipico, l'uso di risorse per sviluppare l'argomentazione, l'inserimento di sequenze testuali, gli elementi linguistici relativi all'argomentazione e se l'immagine abbia suscitato l'argomentazione.

Si è scritto un enunciato per ciascuno degli aspetti valutati e ciascuna delle valutazioni della scala di punteggio, in questo modo si sono stabilite descrizioni con le quali poter conoscere in maniera sistematica il grado preciso di valutazione in ciascuna delle produzioni scritte.

Una volta applicata la griglia a tutte le produzioni si sono raggiunti i seguenti risultati:

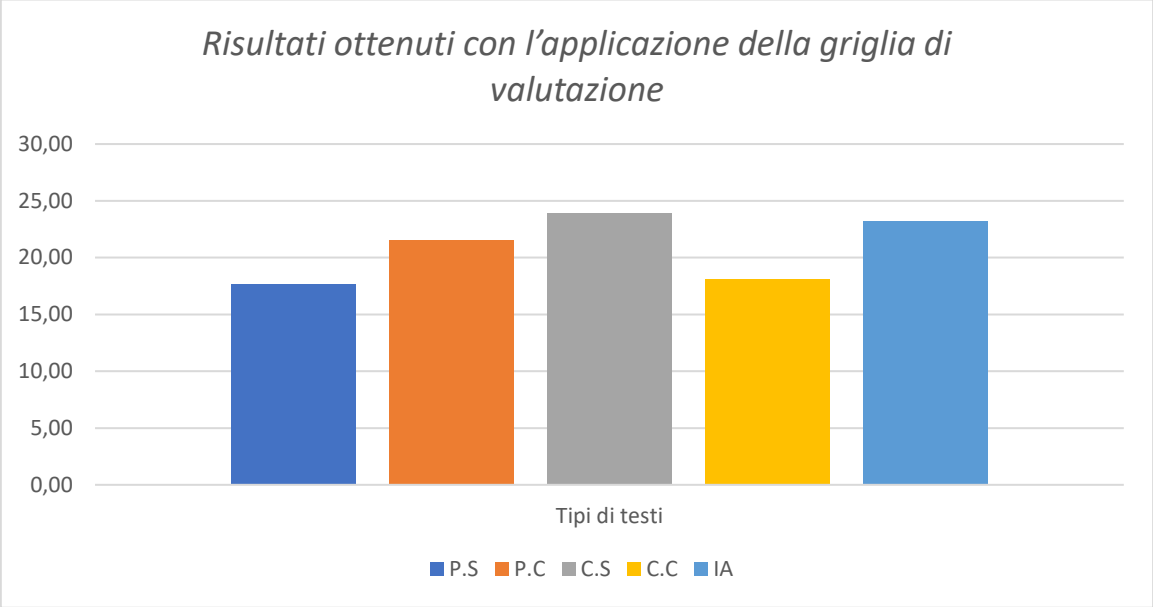
- Le produzioni basate su immagini pure senza contestualizzazione e quelle basate su immagini con testo contestualizzate hanno presentato i risultati peggiori. Per quanto riguarda le prime, la media è stata di 17,6 punti su 30, rivelando che il 50% di esse raggiunge il livello B2+, mentre il restante 50% no. Per quanto riguarda le seconde, la media ottenuta è stata di 18,1 punti su 30. In questo caso, anche se la media è stata un po' più alta, risulta palese la notevole differenza nella valutazione dei lavori individuali poiché il risultato è stato peggiore rispetto alle produzioni precedenti (il 60% non raggiunge il livello B2+ e il restante 40% sì).

- Le produzioni basate su immagini pure contestualizzate, quelle basate su immagini con testo senza contestualizzazione e quelle basate su immagini generate dall'IA hanno ottenuto i risultati migliori. Nei testi basati su immagini pure contestualizzate si osserva una media di 21,5 punti su 30, rivelando che il 70% di essi raggiunge il livello B2+, mentre il restante 30% no. Le produzioni basate su immagini generate dall'IA hanno ottenuto una media di 23,2 punti su 30 (figura 18) e, in questo caso, tutti gli studenti hanno raggiunto il livello B2+.

Ciò dimostra l'efficacia del sistema di valutazione usato e, soprattutto, si sottolinea la valutazione dell'insieme di tutti gli aspetti della pratica argomentativa.

Figura 18

Risultati ottenuti con l'applicazione della griglia di valutazione



Fonte: elaborazione dell'autore

La costruzione della griglia ha seguito fedelmente le linee studiate nell'analisi e ciò si è riflesso nell'osservazione dei risultati ottenuti che, su entrambi i punti, stabiliscono che gli studenti hanno risposto meglio nelle produzioni basate su immagini pure contestualizzate, in quelle basate su immagini con testo senza contestualizzazione e in quelle basate su immagini generate dall'IA, al contrario, le produzioni basate su immagini pure senza contestualizzazione e quelle basate su immagini con testo contestualizzate hanno presentato risultati peggiori. In questo modo è stata dimostrata l'efficacia del sistema di valutazione utilizzato e si è così raggiunto l'obiettivo principale della ricerca, la cui missione era la formulazione e la fattibilità di un modello didattico di argomentazione multimodale basato sull'interpretazione di immagini fisse, con particolare attenzione all'immagine digitale. In coerenza e in linea con l'ipotesi di ricerca, il fatto che il 70% delle immagini abbia suscitato l'argomentazione giustifica e conferma che le immagini di carattere polemico sono utili per aprire e generare il dibattito, costringendo gli studenti a schierarsi in modo adeguato e a difendere la propria posizione, non solo per migliorare le proprie competenze linguistiche ma anche per favorire un apprendimento più significativo e critico.

Prospettiva e risultati personali

La multimodalità è un vantaggio semiotico che si adatta alle realtà della società attuale e, quindi, la sua applicazione educativa contestualizzata è necessaria per offrire spazi didattici reali agli studenti. Le possibilità offerte dagli studi con la multimodalità nell'ambito di ELE sono molto ampie e questo lavoro ha affrontato solo la questione dell'immagine digitale fissa nel livello B2+ di un gruppo di studenti italiani di spagnolo come lingua straniera.

Questa ricerca contribuisce alla causa degli studi in multimodalità con gli elementi presentati giacché soddisfa gli obiettivi proposti con i risultati ottenuti e ci si aspetta e si spera che possa essere utile da un punto di vista scientifico per completare future ricerche su questo tema.

Si evidenzia, soprattutto, l'integrazione dell'IA nei processi di insegnamento-apprendimento, essendo essa uno strumento relativamente nuovo nel campo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Le esperienze e i risultati dei compiti svolti dagli studenti hanno sorpreso nel quadro di studi di questo lavoro e quindi si incoraggiano docenti e ricercatori ad aprire nuove linee di ricerca e miglioramento rispetto allo stesso. In relazione a questo punto, la conoscenza degli strumenti è ritenuta importante poiché essi possono apportare o meno benefici a seconda di come vengano utilizzati. Inoltre, è necessario un aggiornamento costante in questo settore a causa della velocità con cui si rinnovano; è quindi importante sottolineare la capacità del docente rispetto alle sue abilità di imparare a imparare, che richiedono uno studio costante delle strategie e degli strumenti didattici per poter offrire e proporre contesti di insegnamento-apprendimento utili, interessanti e appropriati.

Inoltre, si suggerisce in prospettiva l'esplorazione di un'altra serie di risorse multimodali, come video, podcast, ecc., da cui poter approfondire le opportunità offerte dall'ipertestualità e dall'interattività intertestuale e comunicativa per lo sviluppo dell'argomentazione informale. Inoltre, potrebbe essere interessante indagare sulle applicazioni didattiche svolte in questo lavoro ai livelli superiori del QCER per comprendere molto meglio il lavoro con la multimodalità in ELE e consentire pertanto di adattare le conclusioni a un pubblico più ampio.

Un altro degli aspetti degni di nota di questa ricerca è stato che, nonostante la lingua oggetto sia stato lo spagnolo, è possibile lavorare in modo trasversale con altre lingue nel settore dell'apprendimento delle lingue straniere al fine di identificare e conoscere le

coincidenze e le divergenze metodologiche, il che può rivelarsi un argomento di ricerca molto interessante per coloro che lavorano didattica e multilinguismo.

Alla luce dell'analisi della formulazione e della fattibilità del modello didattico di argomentazione multimodale incentrato sulla ricorrenza e sull'interpretazione di immagini fisse digitali appena mostrato, risulta evidente lo sviluppo idoneo dell'obiettivo generale di questa ricerca e, pertanto, quello della competenza comunicativa e, in particolare, della macrofunzione argomentativa degli studenti per analizzare discorsi complessi e generare messaggi multimodali in contesti sociali variegati. A tutto ciò ha contribuito il raggiungimento degli obiettivi specifici (OS) della ricerca: gli studenti di ELE si sono espressi in maniera logica e persuasiva con l'esposizione di catene argomentative coerenti e senso critico (OS1) e hanno coltivato con competenza l'argomentazione multimodale attraverso l'attivazione di strategie didattiche di natura pragmalinguistica contemplate nel loro processo prototipico, registrato nel PCIC sulla base dello schema pragmalinguistico di Adam, e delle espressioni verbali che lo riguardano secondo gli studi linguistici avanzati da Ducrot e Lo Cascio, e l'uso di immagini digitali fisse provenienti dalla pubblicità, da Internet e dall'IA, che sono state analizzate nel loro complesso potere semantico capace di rappresentare argomenti e di suscitare ipotesi di lettura a riguardo, a seconda della loro modalità di apparizione, sia essa pura, mista con parole e con o senza contestualizzazione (OS2).

L'integrazione in classe e l'analisi dei risultati di tali obiettivi didattici, data la loro manifesta efficacia, permette di confermare come tesi l'ipotesi di questa ricerca, poiché l'uso di immagini fisse come risorsa didattica multimodale nell'insegnamento dell'argomentazione in ELE ha favorito la qualità dell'espressione scritta di argomenti complessi e critici, avendo ottenuto risultati diversi a seconda della modalità di intertestualità, del contesto e dell'ispirazione tematica, come nel caso di immagini polemiche che suscitano un'argomentazione dialettica o di immagini fortemente simboliche e connotative che suscitano una diversità di connessioni significative e culturali nella reazione del lettore.

Per concludere, va notato che questa ricerca ha contribuito a superare il problema dell'inadeguatezza delle strategie, dei metodi e delle tecniche pedagogiche abituali nelle classi di ELE quando viene affrontata la complementarità multimodale e argomentativa richiesta dalla comunicazione verbale e iconica in scenari di apprendimento formali e informali, in quanto fornisce un modello didattico che trascende semioticamente l'unilateralità verbale predominante nell'insegnamento delle lingue e propone di combinarla con quella iconica in

iniziative di comprensione ed espressione argomentativa. Questa ricerca si aggiunge agli studi precedenti sulla lettura critica e la costruzione argomentativa delle immagini (Pontis, 2016; Santibáñez, 2017; Pérez, 2018; Marín et al., 2021; Martín, 2022; Caro e de Amo, 2023) e genera conoscenza empirica sull'innovazione nell'incipiente didattica dell'argomentazione multimodale, in questo caso incentrata sull'ELE, con due corpora (linguistico e multisemiotico) che fanno uso, tra gli altri, di testi generati digitalmente, un modello di intervento costruito sulla base epistemologica del QCER e del PCIC e implementato nell'aula universitaria italiana di ELE e i cui risultati discorsivi vengono analizzati con una griglia di valutazione appropriata ed efficace per chiarire il discernimento e la costruzione degli studenti di argomentazioni coerenti e persuasive relative a situazioni realistiche, il che consente di affrontare con maggiore capacità le sfide accademiche attuali e future sull'argomento.

In sintesi, queste conclusioni servono da riflessione di ricerca-azione che scaturisce dalla pratica educativa per illuminare coloro che intraprendano nuovi lavori sull'argomento con l'obiettivo di promuovere processi di insegnamento-apprendimento coerenti con le esigenze educative del XXI secolo.

.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Adam, J. M. (1995). Hacia una definición de la secuenciación argumentativa. *Comunicación, lenguaje y educación,* (26), 9-22.

Adam, J. M. y Bonhomme, M. (2000). *La argumentación publicitaria. Retórica del elogio y de la persuasión.* Cátedra.

Agudelo, P. (2019). *Las palabras de la imagen: écfrasis e interpretación en el arte y la literatura.* Instituto Tecnológico Metropolitano.

Albaladejo, T. (2005). Retórica, comunicación, interdiscursividad. *Revista de Investigación Lingüística, 8,* 7-33. https://revistas.um.es/ril/article/view/6671

Alberdi, B. (2016). Escribir la imagen: la literatura a través de la écfrasis. *Literatura y lingüística*, (33), 17-38. http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100002

Albert, M. J. (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas.* McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

Alcántara, M. (2014). Las unidades discursivas en los mensajes instantáneos de wasap. *Estudios de Lingüística del Español*, (35), 223-242. https://doi.org/10.36950/elies.2014.35.8716

Al-Momani, R. y Jáimez, R. (2002). *"La imagen como recurso de interculturalidad en la enseñanza del español en el mundo árabe"* en Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE, Murcia, 2-5 de octubre de 2002. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2004_ESP_09_CongresoASELE_13/Comunicaciones/2004_ESP_09_05Almomani_Jaimez.pdf?documentId=0901e72b80e485ab

Amossy, R. (2008). Argumentation et Analyse du discours: perspectives théoriques et découpages disciplinaires. *Argumentation et Analyse du Discours, 1*. https://doi.org/10.4000/aad.200

Anscombre, J. C. (1995). Semántica y léxico: topoi, estereotipos y frases genéricas. *Revista Española de Lingüística, 25*(2), 297-310.

Anscombre, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua.* Editorial Gredos.

Aristóteles. (1990). *Retórica (Introducción, traducción y notas Q. Racionero).* Editorial Gredos.

Bachman, L. (1990). "Habilidad lingüística comunicativa". En Llobera, M. et al. 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Edelsa.

Barragán, A. P. et al. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación y Ciencia.* (19), 1-19. https://doi.org/10.19053/01207105.7770

Barrayo, N. y Gómez, M. (2009). La explotación de una imagen en la clase de E/LE. *RedELE*, 1-16. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/74488

Barthes, R. (1986). La retórica de la imagen. *Lo obvio y lo obtuso,* 127-141.

Barthes, R. (2000). *Mitologías.* Siglo XXI.

Broncano, F. (1999). Epistemología social y consenso en la ciencia. *Revista Hispanoamericana de Filosofía, 31*(92), 3-36.

Calderón, V. (2022). El texto multimodal y sus usos en la Educación Primaria. *Revista Realidad Educativa, 2*(1), 61-87. https://doi.org/10.38123/rre.v2i1.207

Campos, E. (2012). Hacia una didáctica integrada de la argumentación. *Letras, 54*(86), 137-152. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0459-12832012000100005&script=sci_abstract

Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E. Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 5-8. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941554

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Cangalaya, L. M. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur, 12*(1), 141-153.

Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario*. Octaedro.

Caro, M.T. y González, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Editorial Síntesis.

Caro, M. T. (2018). La comunicación argumentativa en la Sociedad del Conocimiento, clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional. *RED. Revista de Educación a Distancia*, *56*. http://www.um.es/ead/red/56/

Caro, M. T., De Vicente-Yagüe, M. I. y Valverde, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto. *Revista Española de Pedagogía*, *76*(270), 273-293. 10.22550/REP76-2-2018-04

Caro, M. T. (2022). Coalescencia entre crítica y creación en comentarios metacognitivos y cuentos transductivos: un estudio de caso múltiple en portafolios de Grado en Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 97*(36.3), 111-130. https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96527

Caro, M. T. (2023). *Enseñar y ensoñar. La educación competente de la lengua y la literatura desde la poética del lector.* Octaedro.

Caro, M. T. et al. (2023). Del comentario argumentativo universitario de cuentos patrimoniales a su proyección didáctica multimodal en redes sociales. En M. T. Caro, J. M. de Amo y M. T. Martín (eds.), *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* (pp. 149-164). Peter Lang.

Caro, M. T. y de Amo, J. M. (2023). El comentario argumentativo de textos: multimodalidad y transmodalización. *Editorial Síntesis.*

Castelló, A. et al. (2013). El discurso publicitario en la crisis económica: nuevos valores y redes sociales. *Historia y Comunicación Social, 18,* 657-672. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43997

Carel, M. y Gomes, L. (2019). La Sémantique Argumentative de nos jours: questions liées aux notions de langue, de discours, de sens et d´énonciation. *Signo, 44*(80), 214-230. https://doi.org/10.17058/signo.v44i80.14023

Carrillo, L. (2007). Argumentación y argumento. *Revista Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica,* (16), 289-320. https://doi.org/10.5944/signa.vol16.2007.6159

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *El Consejo de Europa y el aprendizaje de lenguas.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/lenguas_2001/consejo.htm

Centro Virtual Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Evento comunicativo. *Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/eventocomunicativo.htm#:~:text=Hymes%2C%20quien%20propuso%20un%20modelo,%2C%20Instrumentalities%2C%20Norms%2C%20Genre*

Cervantes, C. J., y Guaraca, M. O. (2017). *Influencia de la lectura de imágenes en la calidad de desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de lengua y literatura en los estudiantes del primer año de bachillerato general unificado, de la Unidad Educativa fiscal "Guare" zona 5, distrito 12D05, provincia de los Ríos, cantón Vinces, parroquia Guara, período 2015 2016.* [Tesis de maestría, Universidad de Guayaquil]. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/24421

Cestero, A. M. (2001). Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE). En A.M. Gimeno (Ed.), *Actas del XII Congreso ASELE Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE.* (pp. 527-534). Universidad de Valencia. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2553470

Charaudeau, P. (2009). La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso político. *Shiro M. & alii, Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 277-295.

Chimoy, E. P. et al. (2022). El pensamiento crítico en el sistema educativo del Siglo XXI. *Revista científica Hacedor-Aiapec, 6*(1), 65-79.

Cobos, N. A. et al. (2021). La argumentación oral para el desarrollo crítico en el aula. *Revista Boletín Redipe, 10*(9), 48-65. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1426

Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr

Córdova et al. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las presentaciones sociales de los docentes. *Alpha,* (8), 39-55. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200004

Curtius, E. R. (1948). *Literatura europea y Edad Media latina.* FCE.

Dalkey, N., y Helmer, O. (1963). An Experimental Application of the Delphi Method to the Use of Experts. *Management Science, 9*(3), 458-467. https://www.jstor.org/stable/2627117

De Alba, M. (2010). La imagen como método en la construcción de significados sociales. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (69), 41-65. https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/242

Dewey, J. (1998). ¿Qué es pensar? En D. John*, Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo* (pp. 21-31). Paidós.

Díaz, J. (2002-2003). Marco Común Europeo de Referencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas,* 13-14, pp. 32-43. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2320247

Díaz, L. y Mujica, B. (2006). La argumentación escrita en los libros de texto: definición y propósitos. *Educere: Investigación arbitrada, 11*(37), 289-296. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200015#:~:text=%E2%80%9CEl%20prop%C3%B3sito%20de%20la%20argumentaci%C3%B3n,6%2C%202002%3A%2020

Doury, M. y Plantin C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3* (6), 11-46. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/808

Ducrot, O. (2008). Argumentación retórica y argumentación lingüística. En M. Doury y S. Moirand (Eds.). *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 25-42). Montesinos.

Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Universidad del Valle.

Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación.* Paidós ibérica.

Ducrot, O. (1973). *Qu'est ce que le structuralisme? 1. Le structuralisme en linguistique.* Pontis seuil.

Errázuriz, M. C. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos, 34*(136), 98-117. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200007

Fernández, B. (2015). La comunicación para el desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación,* 171-172. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5658454

Fernández, S. (s.f.). Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas. *Centro Virtual Cervantes.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/57/57_103.pdf

Ferré, Á. y Ortega, A. (2022). *Propuestas de trabajo con el uso de elementos gráficos a través de las TIC en la clase de ELE.* [Congreso]. I Jornada en línea de formación de profesores de ELE. Instituto Cervantes de Sídney. https://docs.google.com/document/u/0/d/e/2PACX-1vQLmEIpmq12A8DLTu9RshjG8MmdnYLw5PCCTjrlkzqhectTlMU25pbgEE4UaZ8OCA/pub?pli=1

Ferré, Á. y Martín, M. T. (2023). Estrategias de argumentación persuasiva en las campañas de vacunación. En Mapelli y Pano (Moderadores), *Comunicación y persuasión en entornos digitales.* LI Simposio Internacional Sociedad Lingüística Española. Universidad de Murcia.

Ferré, Á. (2023). *Propuesta didáctica para la expresión escrita y la argumentación a través de la inteligencia artificial.* LVII Congreso Internacional AEPE. El español en la era de pandemia: retos y desafíos. Universidad de Vigo, Vigo, España. https://1a60fdfe.rocketcdn.me/wp-content/uploads/2023/07/Programa-Vigo-version-actualizada-web.pdf

Ferré, Á. et al. (2025). Análisis descriptivo de las preferencias de los estudiantes italianos sobre el estudio de la lengua española con imágenes digitales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, *37*, 167-177. https://doi.org/10.5209/dill.98110

Figueras, N. (2008). "El MCER, más allá de la polémica", en *Monográficos marcoELE 7*, 26-35. https://marcoele.com/el-mcer-mas-alla-de-la-polemica/

Forero, I. (2009). La sociedad del conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova, 5*(7), 40-44. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476248849007

Fricative, R. (2014). Textualidad y gramática argumentativa. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (24), 25-42.

Fuentes, C. (2003). Operador/ conector, un criterio para la sintaxis discursiva. *Rilce, 19*(1), 61-85. https://doi.org/10.15581/008.19.26730

Gallego, A. P. (2021). La aceptación social. *Revista Científica, 41*(2), 133.

García, A. (2004). La enseñanza del español como lengua extranjera desde la perspectiva del Marco común europeo de referencia. *III Congreso Internacional de la Lengua española. https://congresosdelalengua.es/rosario/paneles-ponencias/internacional/garcia-alvaro.htm*

García, M. M. (2005). La Teoría de la Argumentación lingüística: de la Teoría de los topoï a la Teoría de los Bloques Semánticos. *Lingüística francesa*, 2005, p. 1-29.

García, J. y Cabezuelo, F. (2016). El enfoque semiótico como método de análisis formal para la comunicación persuasiva y publicitaria. *Dialogía,* (10), 71-103. https://journals.uio.no/Dialogia/article/view/4014

Garde, E. (2023). Una propuesta didáctica en Bachillerato para el análisis de textos argumentativos: las columnas sobre la lengua (CSL) como recurso para el estudio de la comunicación política. En M. T. Caro, J. M. de Amo y M. T. Martín (eds.), *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* (pp. 215-234). Peter Lang.

Gilbert, M. A. (1994). Multi-modal argumentation. *Philosophy of the Social Sciences, 24* (2), 159-177. 10.1177/004839319402400202

Giménez, G. y Subtil, C. (2015). Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares. *Cuadernos de Educación, 13* (13). https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11492

Gladic, J. y Cautín, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y Lingüística, 34*, 357-380. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112016000200017&script=sci_abstract

Gómez, J. A. (2023). Argumentos narrativos en la delimitación de problemas políticos. *Revista Iberoamericana de Argumentación,* (26), 72-93. https://doi.org/10.15366/ria2023.26.004

González, V. (1999). *La imagen: tratamiento de la sociedad.* Universidad de La Coruña.

González, C. (2007). ¿Cómo evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE dentro de un contexto de inmersión? Una propuesta basada en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE). Alicante, 19-22 de septiembre de 2007* (pp. 299-305). Servicio de Publicaciones. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189570

González, Y. F. (2020). La argumentación en redes sociales, breve mirada a la influencia de los comentarios y réplicas en el contexto digital. *Sociología y Tecnología, 10*(2), 12-25. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7632391

Granger, S. et al. (2002). *The international corpus o learner English: Handbook and CD-ROM*. Presses Universitaires de Louvain.

Grize, J. B. (2008). El punto de vista lógico natural: demostrar, probar, argumentar. En M. Doury y S. Moirand (eds.), *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 43-53). Montesinos.

Grize, J. B. (1982). *De la logique à l'argumentation.* Librairie Droz.

Guerrero, P. (2008). *Metodología de la investigación educativa (el modelo ekfrástico).* DM.

Gutiérrez, R. (2005). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras. *Carabela, 57,* 25-47. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7132915

Gutiérrez, S. (2016). Argumentación y lógica natural: la propuesta de Jean-Blaise Grize. *Signo, 42*(7). 10.17058/signo.v42i73.7982

Guitiérrez, J. A. et al. (2020). *Metodología Thinking Based Learning para desarrollar las capacidades del pensamiento crítico.* [Tesis de maestría]. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. http://repositorio.monterrico.edu.pe/handle/20.500.12905/1723

Guyot, J. (2010). La diversidad lingüística en la era de la mundialización. *Historia y Comunicación Social,* 15, 51-66. https://shs.hal.science/halshs-00635837/

Haidar, J. (2000). La argumentación: problemáticas, modelos operativos. En Norma del Río Lugo (Coord). *La producción textual del discurso científico* (pp. 67-98). Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos.* Colección Posgrado.

Haidar, J. (2013). De la argumentación verbal a la visual: lo emocional y la refutación en la argumentación visual. *La Argumentación. Ensayos de análisis de textos verbales y visuales.* Universidad Autónoma Metropolitana, 201-224.

Hsu, C., y Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment, Research y Evaluation, 12*(10), 1-8. https://openpublishing.library.umass.edu/pare/article/id/1418/

Hui-Chuan Lu (2010). An annotated Taiwanese Learners' Corpus of Spanish, CATE. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, *6*(2), 297-300. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/cllt.2010.011/html

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Edelsa.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp 269-285). Penguin.

Instituto Cervantes. (2006). Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf*

Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review, 2(*2), 130-144. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X07000188

Karam, T. (2011). Introducción a la semiótica de la imagen. *Lecciones del portal. Portal de la Comunicación InCom-UAB. Barcelona.*

Kjeldsen, J. E. (2015). The Study of Visual and Multimodal Argumentation. *Springer Nature, 29*, 115-132. https://link.springer.com/article/10.1007/s10503-015-9348-4

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Krieger, M. (1992). *Ekphrasis. The Illusion of the Natural Sign.* The Hopkins UP.

Laulan, A. M. (1976). *La imagen en la sociedad contemporánea*. Fundamentos.

Lausberg, H. (1960). *Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft. Hauptband und Registerband.* Hueber.

Labov, W. (1996). *Principios del cambio lingüístico. Factores internos*. Gredos.

Leal, F. (2016). Reseña de "Reasonableness and Effectiveness in Argumentation Discourse" de Frans H. van Eemeren. *Quadripartita Ratio: Revista de Retórica y Argumentación, 1*(1), 157-164.

Lledó, E. (1987). Aristóteles y la ética de la polis. En Victoria Camps Cervera (Coord.), *Historia de la ética* (Vol. 1, pp. 136-207). Crítica.

Lynch, K. y Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education, 3*(2), 131-164. https://doi.org/10.1177/1477878505053298

Llorián, S. y Rodrigo, C. (2005). Diseño y desarrollo del currículo de ELE a la luz del Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Propuestas para la enseñanza de ELE (I),* (57), pp. 49-80. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7132916

Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación: estrategias y estructuras.* Alianza.

Lopes, E. (2020). (Im)posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. *Revista Iberoamericana de Argumentación, 20*, 30-56. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7492032

López, C. I. (2013). Multimodal representation of specialised knowledge in ontologybased terminological databases: the case of EcoLexicon. *The Journal of Specialised Translation,* (20), 49-67.

Lozano, C. (2009). CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2 en C. M. Bretones. et al. (eds) *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada Hoy: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente* (pp. 197-212). Universidad de Almería.

Lozano, R. A., y Giralt Lorenz, M. (2014). Comunicación multimodal y aprendizaje de la lengua oral en E/LE. *Cauce, 36-37, 117-133.* https://idus.us.es/handle/11441/47993

Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Revista de Educación e Investigación, 4*(6), 35-47. https://orcid.org/0000-0002-3151-3226

Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista electrónica Diálogos educativos,* (22). http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1067

Marín, N. et al. (2021). Una secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos tipo ensayo mediado por la fotografía. *Rastros Rostros, 22*(1), 1-28. https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/3805/3304

Marraud, H. (2016). The Role of Ostension iun Visualk Argumentation. *Cogency, 7*(1), 21-41. https://cogency.udp.cl/index.php/cogency/article/view/301/125

Marraud, H. (2017). *¿En qué consiste argumentar? Argumentar, argumentación y argumento* [Simposio]. IV Congreso Iberoamericano de Filosofía de la Ciencia y la Tecnología. Simposio Agentes argumentativos, argumentación y espacio público, Salamanca, España.

Martí, M. (2013). *Los marcadores discursivos: Para estudiantes y profesores. Español como lengua extranjera* [actividades y claves realizadas por Sara Ferrández Gómiz]. Edinumen.

Martín, B. y Cerezo, E. (2024). Comunicación efectiva en inglés como lengua extranjera a través de presentaciones orales con póster académico. *Revista Iberoamericana de Educación, 94*(1), 159-177. https://doi.org/10.35362/rie9416014

Martín, M. T. (2017). *La textualización narrativa en el nivel B2 de competencia comunicativa en Español. Análisis e interpretación de una investigación en ELE y ELM a partir de referentes fílmico-literarios.* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=155166

Martín, M. T. (2022). El comentario de intertextos en clase de ELE: exposición y argumentación para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 97*(36.3), 191-208. https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96575

Martín, M. T., y Caro, M. T. (2023). Argumentación en textos narrativos de estudiantes universitarios de Español Lengua Extranjera. *Educatio Siglo XXI, 41*(2), 231–252. https://doi.org/10.6018/educatio.566031

Martín, M. T. y Solís, I. (2013). Un corpus de interlengua de español en Italia: el corpus E.L.E.I. (Español Lengua Extranjera en Italia). En M. V. Calvi, A. Cancellieri y E. Liverani, (Eds.), *Frontiere soglie e interazioni. I linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneità* (Vol. II, pp. 255-274). Università degli Studi di Trento. Dipartimento di Lettere e Filosofia. https://flore.unifi.it/handle/2158/1146811

Martínez, N. (2002). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje. *Perfiles educativos,24*(95), 54-66. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000100005

Martínez, M. C. (2005). La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso y la construcción discursiva de la identidad de los sujetos. *Didáctica del discurso. Argumentación y narración. Talleres*, 11-21.

Martínez, F. A. y Miras, S. (2023). Promoción de la argumentación multimodal mediante álbumes sin palabras en la formación docente. En M. T. Caro, J. M. de Amo y M. T. Martín (eds.), *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* (pp. 197-213). Peter Lang.

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (s.f.). *Qué es el consejo de Europa*. https://www.exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/ConsejodeEuropa/es/Organismo/Paginas/Que-es.aspx

Ministero dell'Università e della Ricerca. (s.f.). *Iscritti per corso di studi - a.a. 2019/20-2023/24*. https://dati-ustat.mur.gov.it/dataset/iscritti/resource/ad5a1516-ccd3-4eb8-a889-f584f04de578?filters=CorsoNOME%3ALingue%20e%20Culture%20Straniere%7CAnnoA%3A2023%2F2024

Moreno, M. E. (2010). El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogía Magna* (8), 120-126.

Mota, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas: revista del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras, 15*, 11-23.

Muñoz, N. I. et al. (2010). Examen de las nuevas teorías de la argumentación para un replanteo de su enseñanza. *Informes Científicos Técnicos-UNPA*, *2*(2), 75-108. https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v2i2.23

Nogués, M. (2023). El lector en busca de respuestas. La argumentación multimodal a través de los libros de ficción no biográficos. En M. T. Caro, J. M. de Amo y M. T. Martín (eds.), *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* (pp. 301-316). Peter Lang.

Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa.* Cambridge University Press.

Olmos, P. (2022). Argumentación y pensamiento crítico: convergencias y desafíos. *SCIO. Revista de Filosofía,* (22), 39-65. https://doi.org/10.46583/scio_2022.22.992

Panadero, E. et al. (2013). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences, 24*, 190-195. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608012000672

Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUC-V 2010. *Revista de Lingüística Teórica Aplicada,* 48(2), 33-70. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003

Park, P. (1992). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas. en K. Lewin y M. C. Salazar (Coord.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Editorial Popular: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Sociedad Estatal Quinto Centenario.

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

Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico.* Fundación para el Pensamiento Crítico.

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas.* Fundación para el pensamiento crítico.

Perelman, C. y Olbretchs-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica.* Editorial Gredos.

Pérez, G. P. (2013). *Buscando una definición integrada de texto multimodal y alfabetización visual.* [Tesis de Maestría]. Universidad del Bío-Bío.

Pérez, M. D. C. (2018). ¿Por qué enseñar a los jóvenes a leer imágenes? en I. González y F. Martínez (Eds.), *El uso de la imagen en la didáctica* (12, pp. 44-47). Poiética. Docencia, Investigación y Extensión. https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Poietica_NE_12.pdf

Pérez, P. y Caro, M. T. (2023). Argumentación dialógica infantil sobre literature de tradición oral para la resolución de conflictos escolares con recursos digitales TEP. *RED. Revista de Educación a Distancia, 23*(76), 1-41. https://doi.org/10.6018/red.562391

Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l´argumentation. Une introduction aux études d´argumentation.* Ens Editions.

Plantin, C. (2014). *Las buenas razones de las emociones.* Universidad Nacional de Moreno.

Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Editorial Ariel.

Pons, S. (1998). *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua.* Universidad de Valencia.

Pontis, A. (2016). *Il ruolo della fotografía nella didattica della lingua italiana L2/LS: Dalla teoría allá sperimentazione didattica.* VDM Verlag.

Quevedo, Á. (2017). El español con fines académicos: progreso de un estudio sobre necesidades lingüísticas de estudiantes en programas de movilidad. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas, 11*(22), 144-150. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349897

Reygadas, D. (2022). *El arte de argumentar: sentido, forma, diálogo y persuasión.* Consejo Editorial de la UACM.

Rodríguez, L. I. (2005). Ética argumentativa en Aristóteles. *Revista Digital Universitaria, 6*(3), 2-40.

Rodríguez, R. (2021). *La persuasión política: Claves para mejorar la comunicación entre la clase política y la ciudadanía en tiempos de desafección.* Centro de Investigaciones Sociológicas.

Roig, R. y Grau, B. (2023). La integración digital en el Sistema educativo al servicio de la multiculturalidad y el plurilingüísmo en del Olmo et al (Coord.), *Retos en el Sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüísmo. Educación Primaria y Secundaria* (pp. 65-85). https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/135108/1/Roig-Vila_Grau-Barrera_Retos-sistema-educativo-multiculturalidad-plurilinguismo.pdf

Roldán, A. R. et al. (2009). Adecuación de los libros de texto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). *Porta Linguarum*, *11*, 189-206. https://digibug.ugr.es/handle/10481/31847

Román, O. (2010). El pensamiento estratégico. Una integración de los sentidos con la razón. *Revista científica Guillerno de Oackham, 8*(2), 23-36. 10.21500/22563202.562

Romero, M. V. (2008). Argumentación persuasiva y sintaxis en los mensajes publicitarios. Fórmulas con el SI. *Comunicación y Sociedad*, *21*(2), 171-192. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2790932

Roncallo, S. (2009). Persuasión, seducción y razón: entre la retórica sofística y la dialéctica platónica. *Logos, 1*(15), 1-15. https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/lo/article/view/4574

Rovira, J. et al. (2022). Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24*, e05, 1-12. https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115

Saiz, C., y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria, 10*(3), 325-346. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6026

Sánchez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase e/le para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *Suplementos. MarcoELE,* (8), 1-17. https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf

San Cornelio, G. (2022). Imágenes e inteligencia artificial: manos a la obra de nuevo. *COMeiN: Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación, 123.* https://doi.org/10.7238/c.n123.2248

Santamaría, D. M. (2015). Multimodalidad y discurso educativo. *Revista electrónica Educare, 19*(2), 105-118. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000200007&script=sci_abstract&tlng=es

Santibáñez, C. (2017). Si no fuera por las imágenes: discutiendo el significado de las imágenes en la argumentación. *COGENCY, 9*(1), 73-105. https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/24385

Santibáñez, C. (2012). Teoría de la Argumentación como Epistemología Aplicada. *Cinta de Moebio,* (43), 24-39. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2012000100003&script=sci_arttext&tlng=en

Sartori, G. (1998). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Taurus.

Simarro, M. y Aguilar, A. M. (2016). Impacto del Marco común europeo de referencia en materiales de enseñanza de español como LE/L2. *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, 951-960. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7438667

Sinclair, J. (2005). *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice.* ADHS. Literature, Languages and Liguistics. http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf

Slagter, P.J. (1979). *Un nivel umbral*. Consejo de Europa.

Soares, I. A. (2020). *La imagen como recurso multimodal en la enseñanza* [Tesis de maestría, Universidad de Dalarna]. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1442814&dswid=2396

Solano, E. F. et al. (2018). Relación entre la complejidad de una tarea y el seguimiento de instrucciones. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 13*(1), pp. 2-14. https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n1.2018.9124

Soto, J. (2015). Nosotros entre las imágenes (o los usos sociales de las imágenes). *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades,* (78), 103-137.

Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument.* Cambridge University Press.

Toulmin, S. Rieke, T. y Janik, A. (1979). *An Introduction to Reasoning.* Macmillan.

Trujillo, J. F. (2007). *Stephen Toulmin. Los usos de la argumentación.* Editorial Península.

Urbina, R. (2013). Poliacroasis y argumentación emocional. El discurso publicitario y la retórica cultural. *Tonos digital: revista de estudios filológicos,* (24). https://investigacion.ubu.es/documentos/5db18059299952477238a2bf

Urueña, A. et al. (2011). *Las redes sociales en Internet*. ONTSI.

Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discusions. A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion.* De Gruyter- Foris Publications.

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Council of Europe.

Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto.* Paidós Comunicación.

Vega, L. (2015). *Introducción a la teoría de la argumentación. Problemas y perspectivas.* Palestra Editores.

Vignaux, G. (1976). *L'argumentation.* Librairie Droz.

Villanueva, M. E. (2021). Estructuras y técnicas argumentativas en el discurso escolar. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua,* (69), 335-363. https://doi.org/10.46744/bapl.202101.012

Villarreal, J. (s.f.). *Persuasión en la publicidad.* Universidad Cesar Vallejo - Lima Norte.

Walzer, A. (2021). En torno a la definición de imagen como representación de la realidad. *Doxa Comunicación,* (33), pp. 39-51. https://doi.org/10.31921/doxacom.n33a924

Weston, A., & Seña, J. F. M. (1994). *Las claves de la argumentación*. Ariel.

Widdowson, H. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En M. Llobera (ed), *Competencia comunicativa.* (pp. 83-90). Edelsa.

Zúñiga, a. V. (2018). *Lectura de imágenes en la calidad del desarrollo del pensamiento crítico de la asignatura de lengua y literatura.* [Tesis de maestría. Universidad de Guayaquil]. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/34915

9. ANEXOS

ANEXO 1. MATERIAL DIDÁCTICO PARA EL ANÁLISIS ARGUMENTATIVO MULTIMODAL DE IMÁGENES PURAS

Documento 1

P01S / P01C. Título: Un brindis en compañía



Fuente: repositorio libre *Pixabay*

Contexto (Solo de P01C):

Esta imagen captura un momento de celebración en el que varias personas levantan sus vasos y copas en un brindis. El tipo de bebidas sugiere un ambiente relajado y festivo donde hay un fuerte sentido de comunidad y alegría; y se representa la importancia de compartir momentos especiales con amigos y seres queridos. El acto de brindar simboliza buenos deseos, amistad y la celebración de la vida.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Qué significa para ti el acto de brindar? ¿En qué ocasiones lo haces?
   - Los estudiantes pueden reflexionar sobre el simbolismo del brindis y compartir experiencias personales.
2. ¿Cómo crees que los momentos de celebración afectan a nuestras relaciones personales?
   - Esta pregunta invita a discutir la importancia de compartir momentos especiales en el fortalecimiento de las relaciones.

3. ¿Qué elementos observas en la imagen que indican que se trata de una celebración?

- Los estudiantes pueden analizar los detalles visuales que sugieren un ambiente festivo.

4. ¿Por qué crees que es importante celebrar tanto los pequeños como los grandes momentos de la vida?

- Los estudiantes pueden reflexionar sobre la importancia de reconocer y celebrar diferentes logros y momentos significativos.

5. ¿Qué tipos de bebidas ves en la imagen? ¿Crees que la elección de bebidas puede influir en el ambiente de la celebración?

- Esta pregunta permite explorar cómo las diferentes elecciones de bebidas pueden contribuir al ambiente y tono de una reunión.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 2

P02S / P02C. Título: Familia con trajes tradicionales



Fuente: repositorio libre *Pixabay*

Contexto (Solo de PC02):

Esta imagen muestra una familia vestida con trajes tradicionales, compartiendo un momento tierno y lleno de afecto. La madre y el padre están abrazando y besando a su hijo, que descansa en sus brazos. Los trajes tradicionales que llevan indican una celebración que resalta la

importancia de las raíces y las tradiciones familiares. La escena se desarrolla al aire libre, lo que añade un toque de naturalidad y conexión con el entorno. La imagen transmite valores de amor, cuidado y pertenencia a un grupo.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Qué significado crees que tiene la vestimenta tradicional en esta imagen?
   - Los estudiantes pueden discutir la importancia de mantener y celebrar las tradiciones culturales.
2. ¿Cómo describe esta imagen la relación entre los miembros de la familia?
   - Esta pregunta invita a los estudiantes a analizar las expresiones de amor y cuidado dentro de la familia.
3. ¿Qué importancia tienen las tradiciones familiares en la construcción de la identidad personal y colectiva?
   - Los estudiantes pueden reflexionar sobre el papel de las tradiciones en la formación de la identidad individual y comunitaria.
4. ¿Por qué crees que es importante preservar las tradiciones culturales y familiares?
   - Aquí, los estudiantes pueden discutir los beneficios y desafíos de mantener vivas las tradiciones.
5. ¿Qué emociones te transmite esta imagen y por qué?
   - Los estudiantes pueden compartir sus sentimientos al observar la imagen y analizar los elementos que provocan esas emociones.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 3

P03S / P03C. Título: Cuidado y afecto



Fuente: repositorio libre *Pixabay*

Contexto (Solo de P03C):

La imagen muestra unas manos de dos personas que se cogen, lo que simboliza cuidado, apoyo y empatía. Este gesto de sostener las manos refleja una conexión profunda y un acto de amor y compasión. La imagen sugiere serenidad y resalta la importancia de la empatía y el apoyo emocional, especialmente hacia aquellos que necesitan más atención y cuidado.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Qué sentimientos te provoca esta imagen y por qué?
   - Los estudiantes pueden compartir sus emociones al observar la imagen y reflexionar sobre el significado del gesto.
2. ¿Qué importancia tiene el apoyo emocional en el cuidado de las personas mayores?
   - Esta pregunta invita a discutir la relevancia del apoyo emocional y la empatía en el bienestar de los ancianos.
3. ¿Cómo crees que podemos mostrar empatía y apoyo a las personas mayores en nuestra vida diaria?

- Los estudiantes pueden explorar diferentes formas de mostrar cuidado y empatía hacia los mayores en su entorno.

4. ¿Por qué es importante mantener la dignidad y el respeto en el cuidado de los ancianos?

- Aquí, los estudiantes pueden reflexionar sobre los valores fundamentales en el cuidado de las personas mayores.

5. ¿Qué papel juegan las relaciones intergeneracionales en el bienestar de las personas mayores y los jóvenes?

- Los estudiantes pueden analizar cómo las relaciones entre generaciones pueden beneficiar tanto a los ancianos como a los jóvenes.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 4

P04S / P04C. Título: Manifestante y policía



Fuente: repositorio libre *Pixabay*

Contexto (Solo de P04C):

La imagen muestra un momento de tensión durante una manifestación, donde un manifestante encapuchado se enfrenta a un grupo de policías antidisturbios. La fotografía captura la seriedad

y el dramatismo de la situación. Además, la cercanía entre el manifestante y los policías subraya la confrontación directa y una atmósfera cargada de tensión.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Qué emociones te transmite esta imagen y por qué?
   - Los estudiantes pueden compartir sus impresiones sobre la imagen y discutir las emociones que les provoca.
2. ¿Cuál crees que es el contexto de esta escena? ¿Qué puede estar ocurriendo?
   - Esta pregunta invita a los estudiantes a especular sobre el escenario de la manifestación y las posibles causas del conflicto.
3. ¿Qué importancia tiene la fotografía en blanco y negro en la percepción de esta imagen?
   - Los estudiantes pueden analizar cómo el uso del blanco y negro afecta la interpretación y el impacto visual de la escena.
4. ¿Cómo pueden las manifestaciones influir en la opinión pública y en la toma de decisiones políticas?
   - Aquí, los estudiantes pueden reflexionar sobre el papel de las protestas en la sociedad y su impacto en la política y la opinión pública.
5. ¿Qué estrategias piensas que podrían ayudar a resolver pacíficamente las tensiones entre manifestantes y fuerzas de seguridad?
   - Los estudiantes pueden discutir posibles soluciones y enfoques para manejar y resolver conflictos de manera pacífica y efectiva.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 5

P05S / P05C. Título: Agotamiento laboral



Fuente: repositorio libre *Pixabay*

Contexto (Solo de P05C):

La imagen muestra a un hombre dormido sobre su escritorio en una oficina. Su postura refleja un alto nivel de agotamiento y representa un problema común en el entorno laboral moderno. La imagen resalta la importancia de gestionar y reconocer la necesidad de descanso y autocuidado para evitar el agotamiento extremo.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Qué factores crees que pueden contribuir al agotamiento laboral que se observa en la imagen?
   - Los estudiantes pueden discutir las posibles causas del agotamiento, como largas horas de trabajo, estrés, falta de sueño, entre otros.
2. ¿Por qué es importante mantener un equilibrio entre la vida laboral y personal?
   - Esta pregunta invita a reflexionar sobre la importancia de balancear el trabajo con el tiempo libre y las actividades personales.
3. ¿Qué medidas podrían tomarse para prevenir el agotamiento en el lugar de trabajo?

- Los estudiantes pueden proponer estrategias y prácticas que podrían ayudar a reducir el estrés y prevenir el agotamiento en el entorno laboral.

4. ¿Cómo afecta la fatiga laboral a la productividad y al bienestar general de una persona?

- Aquí, los estudiantes pueden analizar las consecuencias del agotamiento tanto en el rendimiento laboral como en la salud física y mental.

5. ¿Qué actividades o hábitos recomendarías para mejorar el bienestar y reducir el estrés en el trabajo?

- Los estudiantes pueden compartir consejos y prácticas que consideran útiles para mantener una buena salud mental y física en el entorno laboral.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 6

P06S y P06C. Título: Animales en un incendio forestal



Fuente: repositorio libre *Pixabay*

Contexto (Solo de P06C):

La imagen muestra dos monos abrazándose en un bosque en llamas. Este tipo de eventos no solo destruyen el hábitat natural, sino que también ponen en peligro la vida de incontables especies animales. La expresión de los monos nos sugiere la necesidad urgente de tomar

medidas para proteger el medio ambiente y prevenir estas tragedias. La imagen es un recordatorio de las consecuencias del cambio climático y de la importancia de la conservación y el cuidado del medio ambiente.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Qué emociones te provoca ver esta imagen y por qué?
   - Los estudiantes pueden compartir sus impresiones y reflexionar sobre las emociones que les genera la escena.
2. ¿Cómo afectan los incendios forestales a la fauna y flora locales?
   - Esta pregunta invita a discutir los impactos directos e indirectos de los incendios en los ecosistemas.
3. ¿Qué acciones crees que podemos tomar para prevenir los incendios forestales?
   - Los estudiantes pueden proponer medidas preventivas y estrategias de manejo forestal sostenible.
4. ¿Por qué es importante proteger los hábitats naturales de los animales?
   - Aquí, los estudiantes pueden reflexionar sobre la importancia de la biodiversidad y los ecosistemas saludables.
5. ¿Qué papel juegan los incendios forestales en el contexto del cambio climático?
   - Los estudiantes pueden analizar la relación entre el cambio climático y la frecuencia/intensidad de los incendios forestales.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 7

P07S / P07C. Título: Música en las calles



Fuente: repositorio libre *Pixabay*

Contexto (Solo de P07C):

La imagen muestra a un grupo de músicos callejeros que están concentrados en su actuación para todos los transeúntes. Esta escena resalta la importancia de la música en vivo como una forma de expresión cultural y cómo los espacios públicos pueden convertirse en escenarios improvisados que enriquecen la vida urbana.

Preguntas para argumentar la imagen:

1. ¿Qué impacto crees que tiene la música callejera en la vida de una ciudad?
   - Los estudiantes pueden discutir cómo la música en vivo en los espacios públicos puede influir en el ambiente y la cultura urbana.
2. ¿Cómo contribuyen los músicos callejeros a la diversidad cultural y artística de una comunidad?
   - Esta pregunta invita a reflexionar sobre la importancia de la música callejera en la promoción de la diversidad cultural y artística.
3. ¿A qué desafíos y beneficios crees que se enfrentan los músicos callejeros?

- Los estudiantes pueden analizar tanto las dificultades como las ventajas de tocar música en la calle, incluyendo aspectos económicos, sociales y artísticos.

4. ¿Por qué es importante apoyar a los artistas callejeros?

- Aquí, los estudiantes pueden explorar las razones para valorar y apoyar el trabajo de los artistas que actúan en espacios públicos.

5. ¿Qué tipo de música te gustaría escuchar en la calle y por qué?

- Los estudiantes pueden compartir sus preferencias musicales y discutir cómo diferentes géneros pueden impactar el ambiente urbano.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 8

P08S / P08C. Título: Vida social en el barrio



Fuente: repositorio libre *Pixabay*

Contexto (Solo de P08C):

La imagen muestra a un grupo de hombres mayores sentados en una terraza, disfrutando de una conversación al aire libre. La escena captura un momento cotidiano de socialización y

comunidad en un entorno urbano que es común en muchas culturas en las que los vecinos se encuentran en la calle o en los bares para charlar.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Qué importancia tienen estos espacios de encuentro en la vida de una comunidad?
   - Los estudiantes pueden discutir el papel de los lugares públicos y su influencia en la cohesión social.
2. ¿Cómo crees que las interacciones sociales contribuyen al bienestar de las personas mayores?
   - Esta pregunta invita a reflexionar sobre los beneficios de la socialización para la salud mental y emocional de los ancianos.
3. ¿Qué diferencias observas entre esta escena y las interacciones sociales en tu propia comunidad?
   - Los estudiantes pueden comparar y contrastar las prácticas de socialización en diferentes culturas y contextos.
4. ¿Por qué es importante preservar y fomentar los espacios públicos como puntos de reunión?
   - Aquí, los estudiantes pueden explorar la necesidad de mantener y crear espacios que faciliten las interacciones comunitarias.
5. ¿Qué otros lugares consideras importantes para la socialización en un barrio y por qué?
   - Los estudiantes pueden identificar y discutir otros lugares clave en una comunidad que fomentan la socialización y el sentido de pertenencia.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 9

P09S / P09C. Título: La corrida de toros



Fuente: repositorio libre *Pixabay*

Contexto (Solo de P09C):

La imagen muestra a un torero toreando en una plaza de toros. Al fondo, el público observa atentamente la corrida. Esta escena representa tanto la tradición y el arte asociado con la corrida de toros como las complejidades éticas y emocionales que la rodean.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Qué aspectos culturales y tradicionales se reflejan en la imagen de una corrida de toros?
   - Los estudiantes pueden discutir el significado histórico y cultural de la tauromaquia en España y otras partes del mundo.
2. ¿Cuáles son tus argumentos a favor y en contra de la tauromaquia?
   - Esta pregunta invita a reflexionar sobre las diferentes perspectivas y debates éticos en torno a la práctica de la corrida de toros.
3. ¿Cómo crees que la opinión pública ha cambiado respecto a la tauromaquia en los últimos años?
   - Los estudiantes pueden analizar cómo han evolucionado las percepciones y actitudes hacia las corridas de toros y qué factores han influido en estos cambios.

4. ¿Qué impacto crees que tiene la tauromaquia en la economía y el turismo de las regiones donde se practica?

- Aquí, los estudiantes pueden explorar los aspectos económicos de la tauromaquia, incluyendo su influencia en el turismo y la cultura local.

5. ¿Qué alternativas a la tauromaquia podrían considerarse para preservar la tradición cultural sin causar sufrimiento animal?

- Los estudiantes pueden proponer y discutir alternativas que mantengan el valor cultural y artístico de la tauromaquia sin implicar el sufrimiento de los animales.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 10

P10S / P10C. Título: El repartidor



Fuente: repositorio libre *Pixabay*

Contexto (Solo de P10C):

La imagen muestra a un repartidor con su bicicleta en una calle. Este tipo de trabajo se ha vuelto cada vez más común en las ciudades ya que ofrece conveniencia a los consumidores y una fuente de ingresos para muchas personas. Sin embargo, también plantea varios desafíos,

como las condiciones laborales, la seguridad en la vía pública y la dependencia de las plataformas digitales.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Qué impacto tiene el trabajo de repartidor en la economía urbana?
   - Los estudiantes pueden discutir cómo estos servicios de entrega afectan la economía local y la vida cotidiana de los ciudadanos.
2. ¿Cuáles crees que son los principales desafíos a los que se enfrentan los repartidores?
   - Esta pregunta invita a reflexionar sobre las dificultades laborales y personales que pueden enfrentar los trabajadores de reparto.
3. ¿Cómo puede mejorar la sociedad las condiciones laborales de los repartidores?
   - Los estudiantes pueden explorar posibles soluciones para mejorar las condiciones de trabajo y la seguridad de los repartidores.
4. ¿Qué ventajas y desventajas tiene la economía de plataformas de reparto?
   - Aquí, los estudiantes pueden analizar tanto los aspectos positivos como negativos de la economía de plataformas para los trabajadores y los consumidores.
5. ¿De qué manera el trabajo de reparto puede afectar la salud física y mental de quienes lo realizan?
   - Los estudiantes pueden discutir los impactos potenciales de este tipo de trabajo en la salud y el bienestar de los repartidores.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

ANEXO 2. MATERIAL DIDÁCTICO PARA EL ANÁLISIS ARGUMENTATIVO MULTIMODAL DE IMÁGENES CON PALABRAS

Documento 1

C01S / C01C. Título: Campaña de vacunación 2022: "Sí, nos vacunamos"



Fuente:https://www.osakidetza.euskadi.eus/osasun-eskola-portada/-/campana-de-vacunacion-antigripal-2022/

Contexto (Solo de C01C):

En esta imagen se presenta la campaña de vacunación organizada por el Servicio Vasco de Salud, con el objetivo de promover la vacunación contra la gripe y la COVID-19.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Por qué crees que es importante vacunarse?
   - Responder a esta pregunta ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de la vacunación para la salud pública.
2. ¿Cómo crees que puede afectar la vacunación a las personas de riesgo?
   - Esta pregunta lleva a los estudiantes a considerar los beneficios específicos de la vacunación para los grupos más vulnerables.
3. ¿Qué opinas del eslogan? ¿Crees que es efectivo? ¿Por qué?
   - Los estudiantes pueden analizar la efectividad del eslogan en transmitir un mensaje positivo y motivador.
4. ¿Qué emociones crees que transmiten las personas de la imagen?
   - Esta pregunta invita a los estudiantes a interpretar las emociones y actitudes reflejadas en las personas vacunadas.
5. Si tuvieras que promover una campaña de vacunación, ¿qué elementos incluirías?
   - Esta pregunta desafía a los estudiantes a pensar creativamente sobre la promoción de la salud en su propio entorno, utilizando elementos de la campaña como inspiración.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 2

C02S / C02C. Título: Profesores manifestándose



Fuente:https://www.elimpulso.com/2023/01/09/fotos-estas-son-las-pancartas-que-reflejan-el-descontento-de-los-profesores-del-estado-lara-9ene/

Contexto (Solo de C02C):

Esta imagen muestra un grupo de profesores manifestándose para reclamar mejores condiciones laborales y salarios justos. La imagen refleja un momento de activismo social y la importancia de los derechos laborales en el sector educativo.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Consideras que una manifestación de profesores es legítima?
   - Esta pregunta invita a los estudiantes a discutir las posibles razones detrás de la protesta, como los bajos salarios o las malas condiciones laborales.
2. ¿Qué significado tiene la frase "El maestro luchando también está enseñando"?
   - Los estudiantes pueden explorar el papel de los maestros no solo en el aula, sino también como modelos de comportamiento en la sociedad.
3. ¿Cómo puede afectar una huelga de profesores a los estudiantes y a la comunidad en general?

- Esta pregunta ayuda a considerar las consecuencias de la protesta en el sistema educativo y en la vida diaria de la comunidad.

4. ¿Qué soluciones propondrías para resolver las cuestiones que plantean estos profesores?

- Aquí, los estudiantes pueden reflexionar sobre posibles soluciones para mejorar las condiciones laborales de los docentes.

5. ¿Qué papel crees que deben jugar los sindicatos en la protección de los derechos de los trabajadores?

- Los estudiantes pueden discutir la importancia de los sindicatos y su función en la defensa de los derechos laborales.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 3

C03S / C03C. Título: Manifestación feminista



Fuente: https://verne.elpais.com/verne/2017/03/09/articulo/1489048097_209713.html

Contexto (Solo de C03C):

En esta imagen se observa una manifestación en la que participan muchas personas, la mayoría mujeres. Los carteles indican un rechazo tanto a la violencia de género como a la lucha por la

igualdad desde diferentes perspectivas y la atmósfera es tensa. Esta imagen es un reflejo del activismo social en pro de los derechos de las mujeres y la seguridad en los espacios públicos.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Cuál es el mensaje principal que quieren transmitir los manifestantes en esta imagen?
   - Esta pregunta permite a los estudiantes identificar y analizar el propósito de la protesta.
2. ¿Qué significado tiene el cartel "La calle y la noche son nuestras"?
   - Los estudiantes pueden discutir la importancia de la seguridad y la libertad para las mujeres en los espacios públicos.
3. ¿Qué opinas sobre la violencia de género?
   - Esta pregunta invita a reflexionar sobre la ideología de género, que es un movimiento muy importante en la sociedad actual.
4. ¿Cómo puede el entorno (noche, humo, luces) influir en la percepción de la manifestación?
   - Los estudiantes pueden analizar cómo el contexto visual de la protesta afecta la interpretación y el impacto del evento.
5. ¿Qué medidas podrían tomarse para mejorar la seguridad de las mujeres en los espacios públicos?
   - Aquí, los estudiantes pueden proponer soluciones y discutir posibles políticas o acciones comunitarias.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 4

C04S / C04C. Título: El trasvase de agua



Fuente:https://www.lavozdeltajo.com/noticia/64066/nacional/las-redes-sociales-se-incendian-con-la-pancarta-expuesta-en-la-puerta-del-sol.html

Contexto (Solo de C04C):

En esta imagen se muestra un gran cartel que forma parte de una campaña de concienciación sobre la importancia del agua para la agricultura en el sureste de España. El cartel contiene un mensaje que critica las políticas gubernamentales hacia la agricultura.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Qué opinas sobre la afirmación "En la próxima pandemia comeremos tierra"? ¿Es efectiva para transmitir el mensaje?
   - Los estudiantes pueden discutir la efectividad y el impacto emocional de esta afirmación.
2. ¿Por qué crees que puede ser importante un trasvase de agua para los agricultores?
   - Esta pregunta permite a los estudiantes explorar la importancia del trasvase para la agricultura y la economía local.
3. ¿Qué consecuencias podrían tener las medidas del gobierno en el futuro de los agricultores mencionados en el cartel?

- Los estudiantes pueden analizar las posibles repercusiones de las políticas gubernamentales en la agricultura.

4. ¿Cómo puede afectar la falta de agua a la producción agrícola y a la seguridad alimentaria?

- Esta pregunta ayuda a los estudiantes a comprender la relación entre los recursos hídricos y la producción de alimentos.

5. ¿Qué otras soluciones podrían proponerse para apoyar a los agricultores y asegurar el suministro de agua?

- Los estudiantes pueden pensar en alternativas y soluciones para abordar los problemas relacionados con la gestión del agua.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 5

C05S / C05C. Título: Pacto contra la corrupción



Fuente: https://otrafuncionpublica.blogspot.com/2012/03/la-corrupcion-que-no-cesa.html

Contexto (Solo de C05C):

Esta imagen es una caricatura que representa un "pacto contra la corrupción" que simboliza la deshonestidad y la hipocresía. En sí, es un comentario sobre la desconfianza pública hacia las instituciones y la percepción de que a menudo quienes prometen luchar contra la corrupción son ellos mismos los corruptos.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Qué mensaje crees que quiere transmitir el autor de esta caricatura?

- Los estudiantes pueden discutir la intención del autor y el mensaje subyacente de la ilustración.

2. ¿Por qué se utiliza la imagen de un as en la manga para representar la corrupción?

- Esta pregunta invita a los estudiantes a analizar el simbolismo utilizado en la caricatura.

3. ¿Cómo puede afectar la corrupción a la confianza pública en las instituciones?

- Los estudiantes pueden explorar las consecuencias de la corrupción en la percepción pública y la efectividad del gobierno.

4. ¿Qué medidas podrían ser efectivas para combatir la corrupción según tu opinión?

- Aquí, los estudiantes pueden proponer y discutir posibles soluciones para enfrentar la corrupción.

5. ¿Crees que las caricaturas son una buena manera de criticar problemas sociales y políticos? ¿Por qué?

- Esta pregunta permite a los estudiantes reflexionar sobre el uso de la caricatura como herramienta de crítica y comentario social.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 6

C06S / C06C. Título: Campaña de prevención de accidentes de tráfico



Fuente: https://elcorreoweb.es/sevilla/las-distracciones-son-la-causa-de-uno-de-cada-tres-accidentes-mortales-de-trafico-en-sevilla-BE402993

Contexto (Solo de C06C):

Esta imagen enfatiza la importancia de la atención completa mientras se conduce y busca alertar a los conductores sobre los peligros de las distracciones para promover una conducción más segura y responsable.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Cuál crees que es el mensaje principal de esta campaña de concienciación?
   - Los estudiantes pueden discutir el objetivo de la campaña y la importancia de su mensaje.
2. ¿Por qué crees que se eligió una imagen tan impactante para esta campaña?
   - Esta pregunta invita a los estudiantes a reflexionar sobre el uso de imágenes impactantes para transmitir mensajes de seguridad.
3. ¿Qué otras distracciones, además del uso del móvil, pueden afectar a la atención al volante?
   - Los estudiantes pueden enumerar y analizar otras posibles distracciones que pueden ocurrir mientras se conduce.
4. ¿Cómo podríamos reducir las distracciones al volante en nuestra vida diaria?
   - Esta pregunta permite a los estudiantes proponer estrategias y prácticas para mejorar la seguridad al conducir.
5. ¿Crees que campañas como esta pueden cambiar el comportamiento de los conductores? ¿Por qué?
   - Los estudiantes pueden debatir la efectividad de las campañas de concienciación y su impacto en la sociedad.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 7

C07S / C07C. Título: Campaña de inversión en tu tiempo



Fuente: https://controlpublicidad.com/campanas-publicitarias/deutsche-bank-te-anima-a-invertir-en-ti/

Contexto (Solo de C07C):

Esta imagen forma parte de una campaña de bienestar que promueve la importancia de dedicar tiempo de calidad a uno mismo y a los seres queridos. La campaña anima a las personas a valorar y priorizar su tiempo, sugiriendo que la verdadera riqueza no se mide en la calidad de vida y las relaciones personales.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Qué significa para ti la frase "Tu tiempo es tu mejor inversión"?

- Los estudiantes pueden reflexionar sobre el valor del tiempo y cómo elegir invertirlo puede influir en su calidad de vida.

2. ¿Por qué crees que la campaña utiliza una imagen de un padre jugando con su hijo para transmitir este mensaje?

- Esta pregunta invita a los estudiantes a analizar el poder de las imágenes familiares y su capacidad para evocar emociones positivas.

3. ¿Cómo puedes aplicar el mensaje de esta campaña en tu vida diaria?

- Los estudiantes pueden pensar en maneras prácticas de invertir su tiempo en actividades que les aporten bienestar y felicidad.

4. ¿Qué actividades consideras que son una buena inversión de tu tiempo? ¿Por qué?

- Los estudiantes pueden compartir y discutir diferentes actividades que consideran valiosas y enriquecedoras.

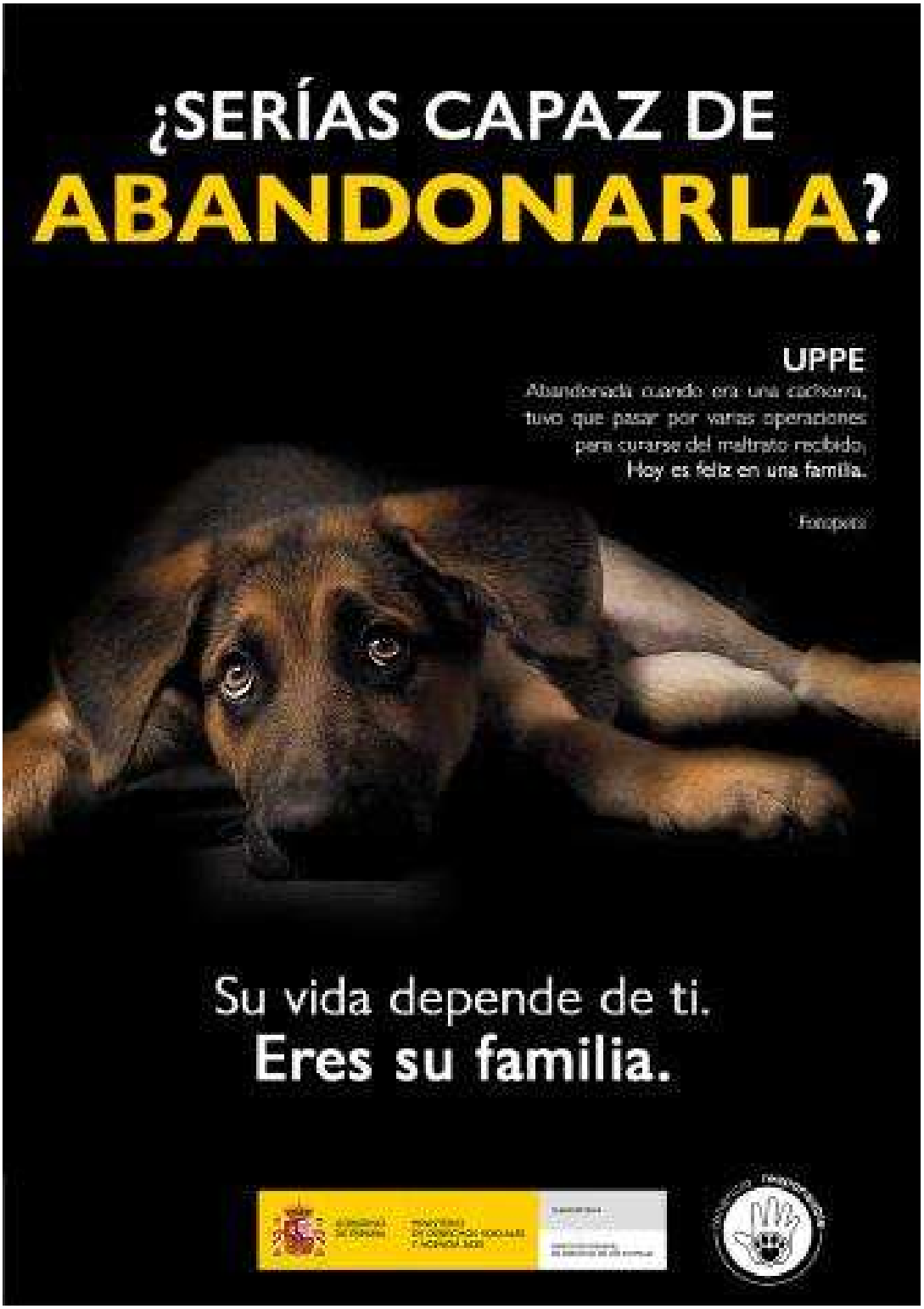
5. ¿Cómo puede influir la forma en que invertimos nuestro tiempo en nuestra salud mental y emocional?

- Esta pregunta permite a los estudiantes explorar la relación entre la gestión del tiempo y el bienestar psicológico y emocional.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 8

C08S / C08C. Título: Campaña contra el abandono animal



Fuente:https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-animales/eresresponsable/posters_no_lo_abandones.htm

Contexto (Solo de C08C):

Esta imagen forma parte de una campaña de sensibilización contra el abandono de animales que busca concienciar a la población sobre la importancia de cuidar y proteger a los animales domésticos, donde se enfatiza que son miembros de la familia y merecen amor y cuidado.

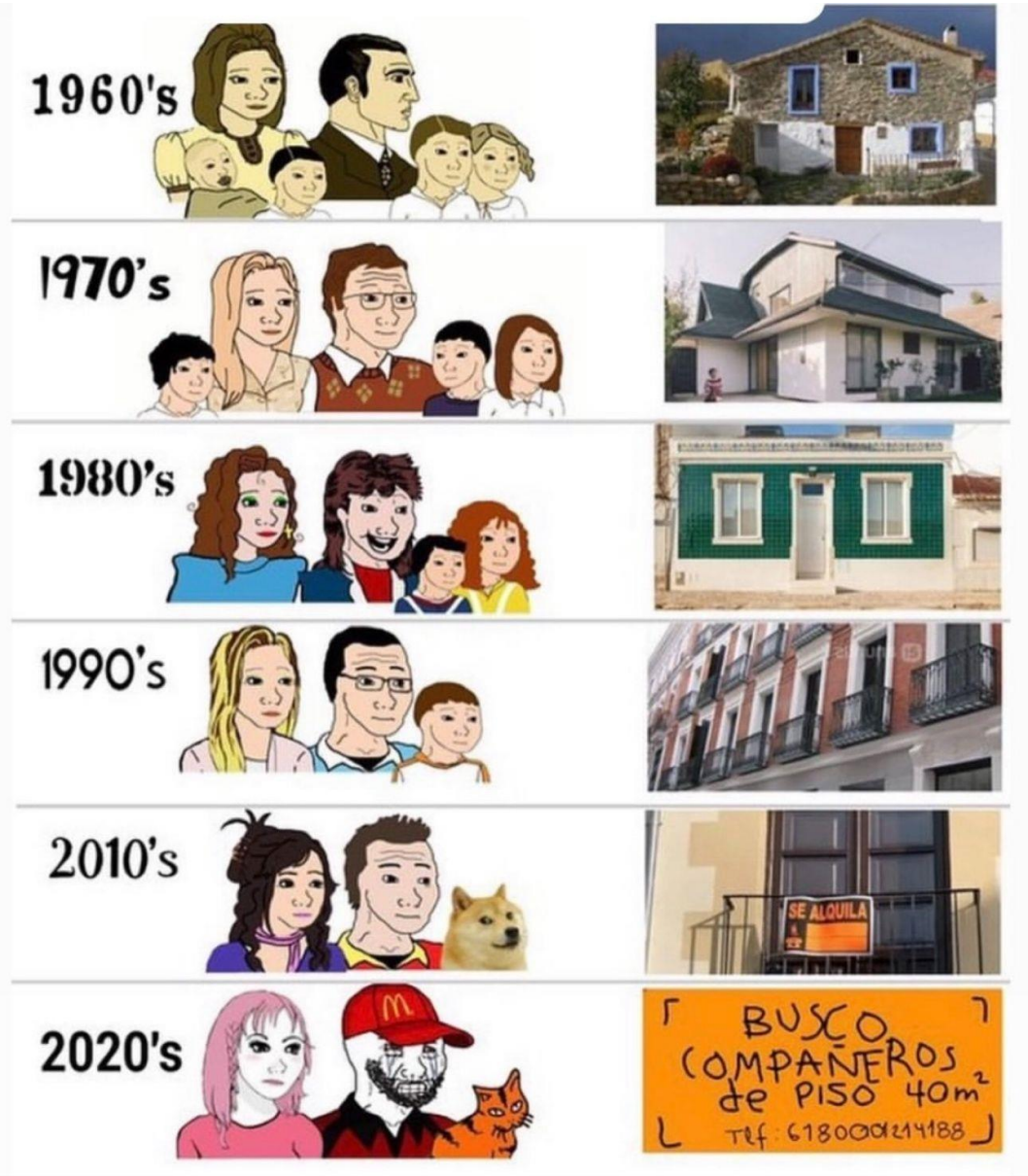
Preguntas para reflexionar:

1. ¿Qué emociones te provoca ver la imagen de la perrita en este cartel?
   - Esta pregunta invita a los estudiantes a explorar sus sentimientos y empatía hacia los animales abandonados.
2. ¿Por qué es importante que las personas comprendan que una mascota es parte de la familia?
   - Los estudiantes pueden discutir la importancia de la responsabilidad y el compromiso en el cuidado de una mascota.
3. ¿Cómo crees que este tipo de historias pueden influir en la decisión de alguien sobre abandonar o adoptar un animal?
   - Esta pregunta permite reflexionar sobre el impacto de las historias personales en la sensibilización del público.
4. ¿Qué medidas podrías tomar para contribuir a la lucha contra el abandono animal en tu comunidad?
   - Los estudiantes pueden pensar en acciones concretas para ayudar a prevenir el abandono y promover la adopción responsable.
5. ¿Cómo puede afectar el abandono a la salud y bienestar de un animal?
   - Aquí, los estudiantes pueden analizar las consecuencias físicas y emocionales del abandono en los animales.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 9

C09S / C09C. Título: La evolución de las familias y la vivienda: 1960-2020



Fuente: https://www.linkedin.com/posts/ana-ursachi_con-suerte-buscas-compa%C3%B1ero-de-piso-si-las-activity-7154062130269335552-3u2-/?originalSubdomain=es

Contexto (Solo de C09C):

Esta imagen muestra la evolución de las estructuras familiares y las viviendas desde 1960 hasta 2020. La comparación visual destaca cómo han cambiado tanto las dinámicas familiares como las condiciones de vida a lo largo del tiempo.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Cómo ha cambiado la estructura familiar desde la década de 1960 hasta la actualidad según la imagen?

- Los estudiantes pueden discutir las tendencias observadas en el tamaño y composición de las familias.

2. ¿Qué diferencias observas en las viviendas a lo largo de las décadas? ¿Qué factores crees que han influido en estos cambios?

- Esta pregunta invita a reflexionar sobre las razones detrás de los cambios en los estilos de vida y las viviendas.

3. ¿Cómo interpretas la inclusión de mascotas en la estructura familiar en las décadas de 2010 y 2020?

- Los estudiantes pueden explorar el papel creciente de las mascotas en las familias modernas.

4. ¿Qué implicaciones tiene la búsqueda de compañeros de piso? ¿Qué nos dice esto sobre la situación económica y social actual?

- Esta pregunta permite discutir las posibles razones detrás del aumento en la compartición de viviendas.

5. ¿Cómo crees que estos cambios pueden afectar a la vida cotidiana y a las relaciones personales?

- Los estudiantes pueden analizar cómo la evolución de las estructuras familiares y las viviendas impacta en la dinámica social y personal.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

Documento 10

C10S / C10C. Título: Crítica a la situación habitacional



Fuente: https://x.com/NuoAntonio/status/1794471723359776849

Contexto (Solo de C10C):

Esta imagen hace una crítica social sobre la situación actual de la vivienda. En el edificio se observan varios carteles que indican las condiciones de cada apartamento con los cuales se busca llamar la atención sobre la dificultad de acceso a una vivienda asequible.

Preguntas para reflexionar:

1. ¿Qué mensaje principal crees que quiere transmitir esta imagen?
   - Los estudiantes pueden discutir el objetivo de la caricatura y el comentario social implícito.
2. ¿Cómo afectan los pisos turísticos a la disponibilidad de vivienda para los residentes locales?
   - Esta pregunta invita a los estudiantes a reflexionar sobre el impacto del turismo en el mercado inmobiliario local.
3. ¿Qué problemas sociales se reflejan en los carteles de "Desahuciado" y "Vacío"?
   - Los estudiantes pueden analizar los problemas de desahucios y viviendas vacías, y sus implicaciones para la comunidad.
4. ¿Por qué crees que el comercio en la planta baja está cerrado? ¿Qué relación puede tener con el resto de la situación del edificio?
   - Esta pregunta permite explorar las posibles conexiones entre la situación de las viviendas y la actividad comercial en la zona.
5. ¿Qué soluciones podrías proponer para mejorar la situación de la vivienda?
   - Los estudiantes pueden proponer ideas y políticas para abordar la crisis de vivienda y mejorar el acceso a viviendas asequibles.

Fuente: texto generado por CHAT GTP, revisado por el autor y supervisado por las directoras de la tesis

ANEXO 3. MATERIAL DIDÁCTICO DE IMÁGENES GENERADAS EN FREEPIK AI A PARTIR DE *PROMPT* CREADO POR EL ALUMNADO

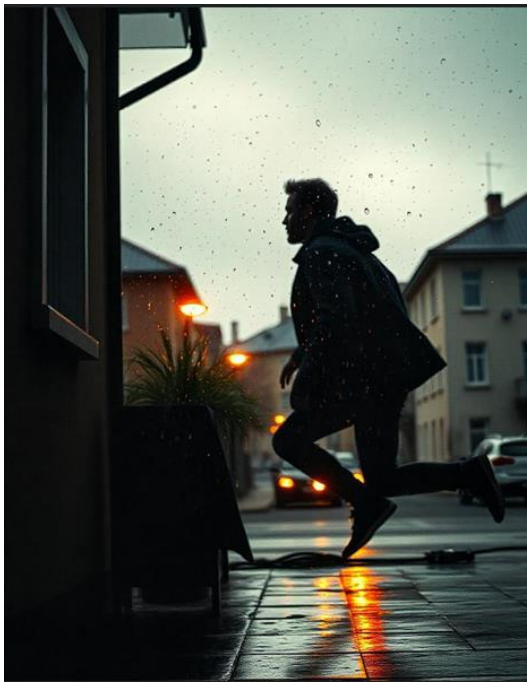
Documento 1

AI01. Imágenes generadas en FREEPIK AI *con el texto G01E02*









Documento 2

AI02. Imágenes generadas en FREEPIK AI *con el texto G02E05*





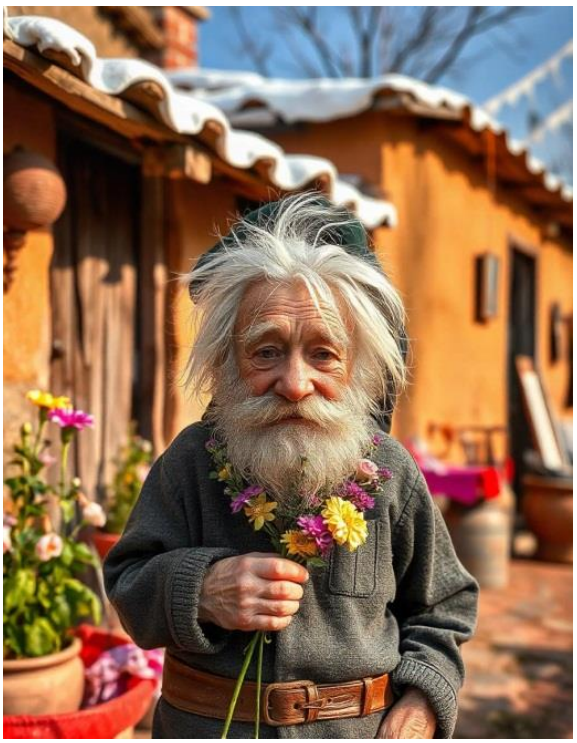




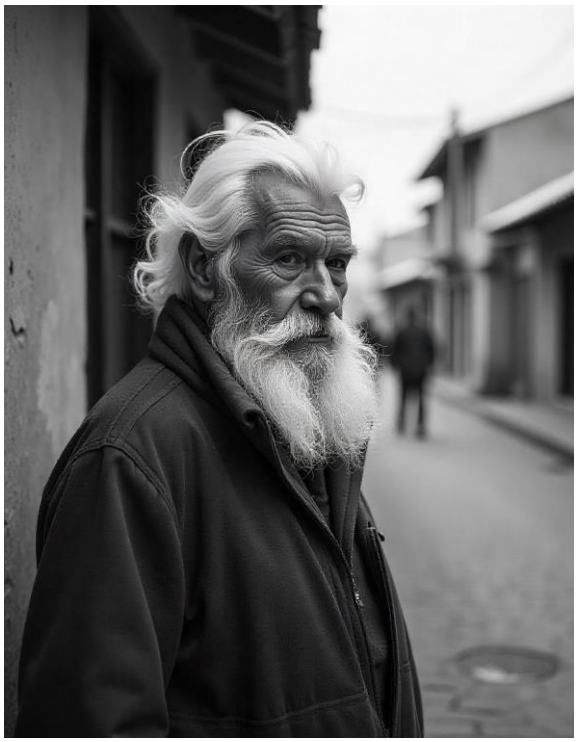
Documento 3

AI03. Imágenes generadas en FREEPIK AI *con el texto G03E06*









Documento 4

AI04. Imágenes generadas en FREEPIK AI *con el texto G04E09*







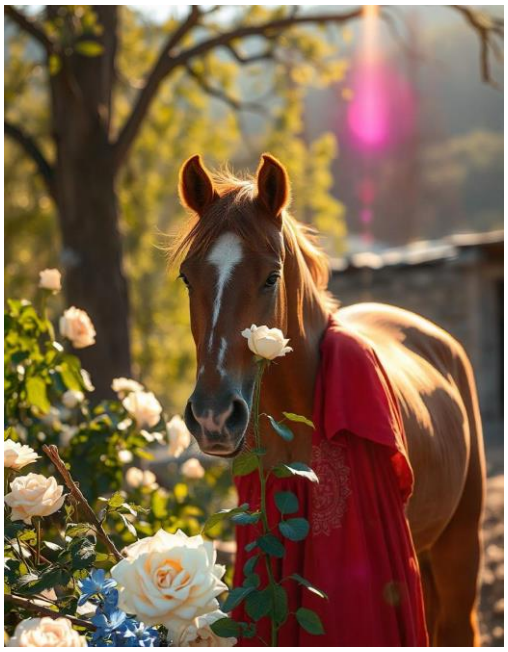


Documento 5

AI05. Imágenes generadas en FREEPIK AI *con el texto G05E11*



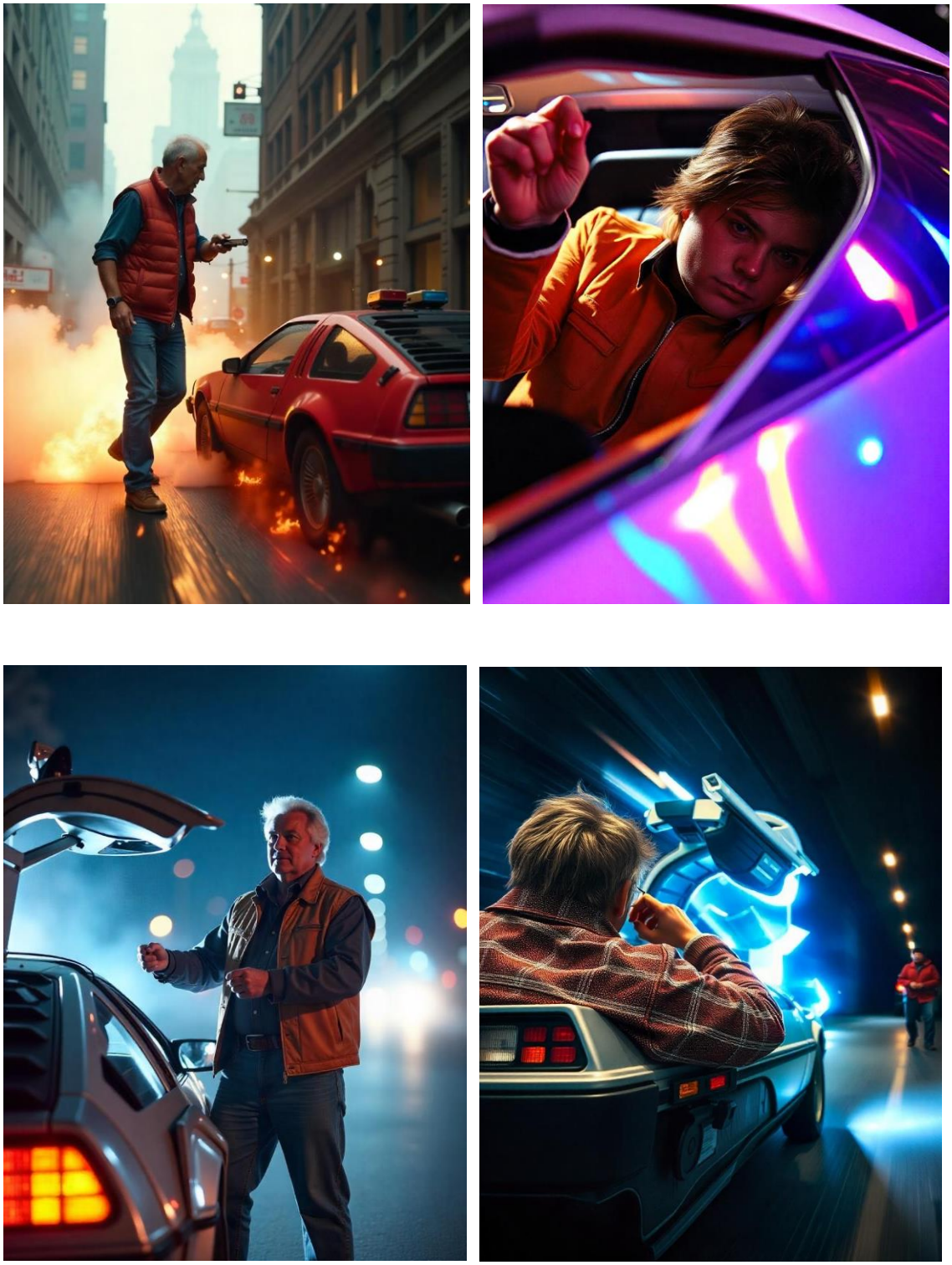






Documento 6

AI06. Imágenes generadas en FREEPIK AI *con el texto G06E12*



Documento 7

AI07. Imágenes generadas en FREEPIK AI con el texto G07E13







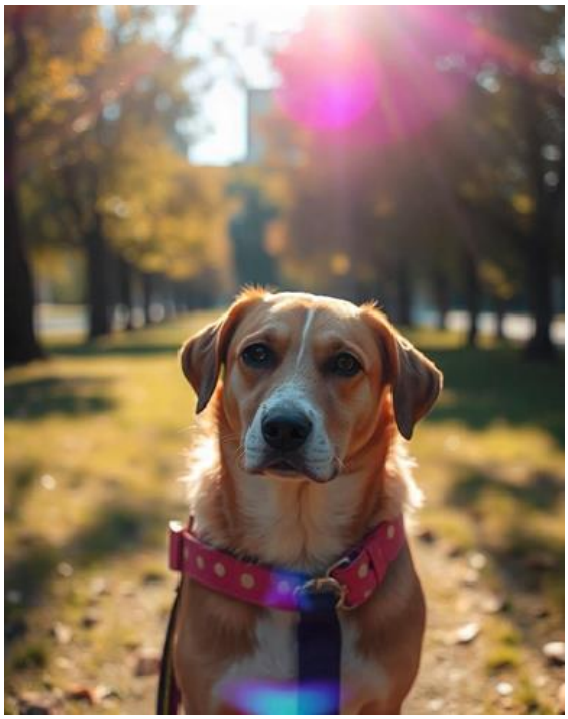


Documento 8

AI08. Imágenes generadas en FREEPIK AI con el texto G08E16









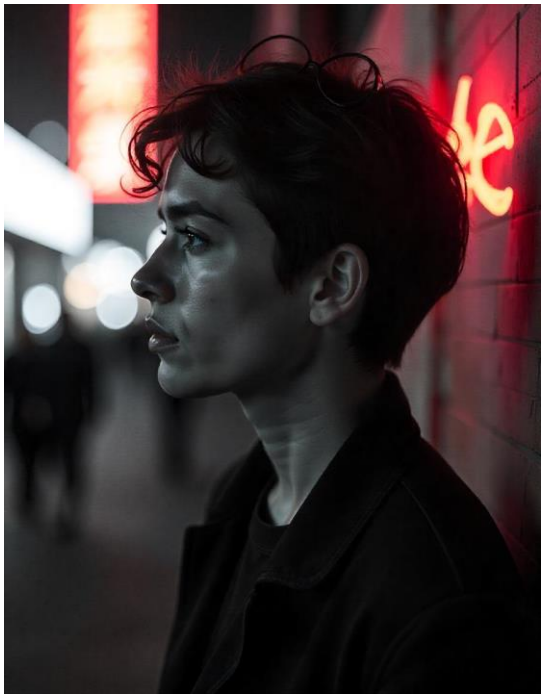
Documento 9

AI09. Imágenes generadas en FREEPIK AI con el texto G09E18

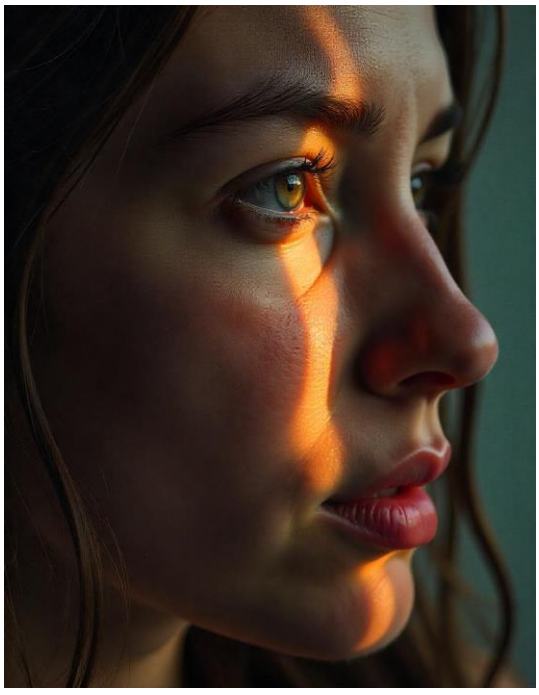


Documento 10

AI10. Imágenes generadas en FREEPIK AI con el texto G10E19









ANEXO 4. REFLEXIONES ARGUMENTATIVAS DISCENTES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE IMÁGENES PURAS SIN CONTEXTO

Documento 1

Texto P01SE14 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Esta imagen me hace pensar que ellos sean felices y que están pasando un momento de reunión después de mucho tiempo o una celebración importante, ojalá son todos amigos que trabajan o que viven lejos, pero me provoca un sentido de malinconía y también un poco de envidia, porque en este momento de mi vida, aunque soy joven es difícil encontrar nuevos amigos que sean verdaderos.

Estar en compañía para mi significa compartir las alegrías y las tristezas de la vida con las personas que te aman, contar un problema o una duda sin sentirse juzgados, pero a veces es difícil distinguir las verdaderas amistades de las falsas y en mi pasado he encontrado personas que han salido de mi vida sin curarse de mi sentimientos.

Creo que la amistad así como el amor es difícil de encontrar pero una vez encontrado, un amigo es para la vida.

Entonces las experiencias de mi vida me han hecho pensar que la verdad es que es mejor tener pocos amigos que te quieren que muchos que no te aman.

Espero que todos en su vida encuentren amigos sinceros y sobretodo sin envidia, con los que se pueda reír y llorar y los que saben sacar lo mejor de ti.

Documento 2

Texto P02SE09 redactado por el estudiante conservado en su forma original

En la imagen veo una tierna familia de 3 (madre, padre e hijo) sentados en un jardín, que llevan trajes tradicionales, con colores como el blanco, el negro y el rojo. El padre está besando el chiquito, en cambio la mamá está besando la parte superior de la frente del padre, como si fuera un hilo conductor de amor; el niño, por su parte, está en el regazo de su mamá, como si intentara dormirse.

Esta dulce imagen combina perfectamente el amor familiar con la tradición, encarnada por la ropa tradicional.

En mi opinión, los trajes tradicionales tienen que considerarse importantes porque lleva el legado de la historia y de las generaciones pasadas, pero unido a la modernidad y el presente que se está viviendo.

El pasado nos ha llevado donde estamos hoy en día, así que no creo que haya que subestimarlo. Por otra parte, somos el resultado de generaciones pasadas, de personas que se han querido antes unos a otros y que son nuestro presente.
Viendo esta foto espontánea no puedo evitar sentir ternura, el amor de esta familia es evidente incluso a través de una imagen, un disparo robado en lo que seguramente es un momento cotidiano para ellos de demostración emocional.
La familia se ha adaptado a lo largo del tempo, esta imagen es la combinación perfecta de la herencia cultural del pasado y la modernidad diaria, demostrando cómo, aunque el tiempo pase y las cosas también cambien, el amor familiar sigue siendo el mismo: la humanidad amó desde hace siglos y seguirá amando siempre, porque estoy segura de que el amor es una de las fuerzas motrices del mundo.

Documento 3

Texto P03SE05 redactado por el estudiante conservado en su forma original

En primer lugar, es una imagen que nos evoca sentimientos de felicidad, ternura, que celebra el amor. Es algo que podemos definir tierno y dulce, un ejemplo para todos los jóvenes que quieren llegar a tener una relación así con su pareja en el futuro.
Segundo, puede evocar un sentimiento de protección y buen humor.
Como otra propuesta, puede provocarnos una sensación de malestar: es como si sentimos nosotros mismos el sentimiento de nostalgia y mucha tristeza porque podemos imaginar que la persona está mal, ya que es anciana y quizás en fin de vida. Adicionalmente, podemos sentir la soledad, como si fuese un recuerdo lejano que nos aparece fervido en nuestra memoria, algo que hemos vivido en nuestro pasado, recordando a nuestros abuelos. Casi se puede describir como una sensación de lamento.
Contrariamente, se habrán peleado los dos? podría evocar es la risa, por otro lado, creyéndonos que se han peleado y luego han resuelto sus problemas y que ahora están bien. Esto sería un ejemplo feliz de reconciliación.
En conclusión, tenemos diferentes visión que podemos dar a esta foto. A mi me provoca diferentes emociones contrastantes y varias.

Documento 4

Texto P04SE12 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen analizada nos muestra probablemente una escena de huelga hecha por unos manifestantes que se encaran con unos policías.

Hoy en día es muy frecuente ver y asistir a diversas manifestaciones y huelgas a las que las personas toman parte para reclamar y afirmar sus ideales o sus derechos humanos. Entre ellos podemos mencionar unos más frecuentes, como la lucha por el mundo laboral, por los salarios, la lucha por el cambio climático y también por los derechos LGBT.

En primer lugar, la presencia de las policías me hace pensar en una manifestación violenta porque claramente el empleo de las fuerzas armadas es crucial en estas situaciones para manejar posibles consecuencias negativas.

En segundo lugar, lo que podemos destacar es la actitud del hombre en primer plano que me parece este argumentando hacia las policías. El acercamiento entre los manifestantes y los policías pueden señalar un tentativo de detenimiento de huelga por parte de los policías.

Las sensaciones que me provoca esta imagen son seguramente unas sensaciones de melancolía, y angustia ya que el hecho de que hoy en día las personas tienen que luchas para hacer valer sus derechos me afecta mucho. Sin embargo considero estas ocasiones también un momento para sentirse un ciudadano del mundo que nos ayuda a ingresar a las problemáticas de la sociedad.

En resumen quiero afirmar que la imagen nos suscita unas sensaciones que podemos percibir como personales, aun nunca habiendo participado en una de estas manifestaciones.

Documento 5

Texto P05SE01 redactado por el estudiante conservado en su forma original

El agotamiento laboral es una condición común en nuestra sociedad actual, una situación que afecta cada vez más a los hombres de cada cultura. En dicho contexto, cualquier persona afectada llega a sentir todo el estrés y el cansancio por el mucho trabajo que no puede abandonar, por el riesgo de ser despedido o perder el trabajo.

En primer lugar, el agotamiento laboral puede condicionar el trabajo de los empleados, que no producen ni trabajan de manera eficiente, y es más probable que cometan errores. Esto hace que la misma empresa no sea eficiente, impactando directamente en la productividad general

y también en el ambiente laboral. Esto provoca, por un lado, un descenso en los salarios y, por otro, mayores posibilidades de quejas, huelgas y ausencias.

En segundo lugar, el agotamiento laboral tiene efectos negativos sobre la salud de los empleados, sea física que mental, con casos en los que ansiedad y preocupación se convierten en las principales sensaciones advertidas. Los trabajadores pasan enteras jornadas en el intento de cumplir con los requisitos necesarios para completar el trabajo del día, lo que, en consecuencia, hace que la calidad de la vida disminuya drásticamente. En Japón, por ejemplo, hay empresas en las que los hombres se duermen durante las pausas para que sean más productivos en el próximo turno de trabajo.

En conclusión, el agotamiento laboral es una condición negativa que afecta a todos los niveles de la vida.

Documento 6

Texto P016SE15 redactado por el estudiante conservado en su forma original

El impacto de las actividades humanas sobre el ambiente que nos rodea va incrementandose y siempre más haciendo daño a los diferentes ecosistemas existentes en el mundo.
Las actividades humanas sobre el ambiente, son un problema actual a nivel mundial, de hecho las organizaciones mas importantes mundiales cada día lo confirman :
La contaminación del aire que todos los días es una gravísima consecuencia por las personas que tranquilamente pasean por la ciudad o los trabajadores que tienen que trabajar en zonas donde hay una altísima concentración de contaminación pero deben hacerlo para ganarse la comida. Pienso que la mayoría de las veces estas personas mueren a causa de enfermedades provocadas por esto.
También preocupa la contaminación del agua que influye sobre el ecosistema marino e indirectamente influye sobre nuestro organismo, porque comemos el producto de esta contaminación, y destruyendo este ecosistemas vamos solamente a hacer daño a nosotros y a las generaciones futuras.
La deforestación, cada año millones de hectáreas de bosques son quemados para hacer espacios nuevos y útiles para la construcción (por ejemplo de nuevos sitios que aportan dinero como los centros comerciales o fábricas, pero también a veces para construir habitaciones privadas de luxo fuera de la ciudad)

Documento 7

Texto P07SE03 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Cada día hay más personas que muestran su talento artístico en las calles. Estos artistas suelen estacionarse en grandes áreas públicas, donde pueda haber demasiado espacio para sus actividades y también con la esperanza de que vayan muchas personas a verlos. No importa cuál sea el arte que están compartiendo con los demás, es raro que reciban la atención que merecen, aunque sólo sea para reconocer, de algún modo, el coraje que estas personas han tenido al atreverse a exhibirse en público. De hecho, no es tan común ponerse a cantar, tocar instrumentos o exhibirnos en cualquier otra actividad creativa en público y, además, en las calles. Es también verdadero que hay personas que ponen atención a estos artistas regalándoles unos minutos de su tiempo para apreciar su arte. En cambio, hay muchos más que no consideran estas personas artistas y que, si los encuentran por las calles, ni siquiera se dignan de sonreírles o aclamarlos. Por ejemplo, yo cuando encuentro artistas callejeros siempre procuro pararme un momento a escucharlos porque me fascinan mucho. De hecho esta imágen me acuerda de todas las veces que fui a algunas grandes ciudades y los encontré en la plaza principal exhibiendose. Me ilusiona mucho que se cree casi como si fuera una conexión entre el público dispuesto a escuchar y el artista que, con su arte, cualquiera que sea, intenta siempre comunicar algo. Los que me crean más ilusión son los músicos que tocan sus instrumentos en vivo en las calles, y aún mejor si son más que uno así como para crear una especie de banda, como se puede también apreciar en la imágen.

Documento 8

Texto P08SE13 redactado por el estudiante conservado en su forma original

En la imagen hay un grupo de hombres mayores sentados cerca de una mesa de bar . La escena evoca un típico momento de la vida cotidiana entre hombres que quieren disfrutar juntos un momento del día. El encuentro al aire libre entre hombres mayores es típico en muchas comunidades ; es frecuente verlos en grupo hablando, charlando, jugando a las cartas… Estos momentos son muy importantes en la vida de estos hombres porque cuando se llega a una cierta edad las fuerzas empiezan a faltar , pero el deseo de poder seguir realizando las actividades que se hacían cuando eran jóvenes está todavía viva. Desafortunadamente no todas las actividades deseadas son posibles pero compartir con tus compañeros las mismas pasiones, los mismos deseos y sobre todo los mismos recuerdos puede ayudar mucho. Por esa razón , lugares

sencillos como un bar o un banco se convierten en lugares de encuentro y socialización. Algunas comunidades ofrecen lugares de reunión para personas mayores para que se sientan unidos . Por ejemplo hay círculos o clubes donde se encuentran y pasan el tiempo jugando, viendo la televisión o comiendo algo juntos. Es importante preservar estos espacios públicos porque ayudan el bienestar de la sociedad.

Documento 9

Texto P09SE18 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen muestra una corrida de toros, con un torero en el centro de la plaza y el publico mirando atentamente. Esta escena es muy tipica de la tradición española, donde la tauromaquia es considerada un arte y una parte importante de la cultura. En muchos paises no hay una tradición asi, pero puedo entender que para muchos en España es algo que se vive con mucha pasión y emoción. Sin embargo, tambien me provoca sentimientos encontrados, porque pienso en el sufrimiento del animal.

Por un lado, la corrida de toros es vista como un espectaculo que tiene siglos de historia y que forma parte de la identidad de muchas personas. Es un evento social y cultural, y para los aficionados, es una forma de conectar con sus raices y tradiciones. Pero por otro lado, me parece que en el mundo actual, donde hay mas conciencia sobre el bienestar animal, este tipo de practicas son cada vez mas cuestionadas.

Hoy en día, hay muchas personas que están en contra de la tauromaquia y piden que se prohiba, argumentando que es un espectaculo cruel e innecesario. Creo que es un tema complejo porque se trata de encontrar un equilibrio entre preservar la cultura y evolucionar hacia una sociedad mas empatica con los animales. Una posible solución podria ser buscar formas alternativas de celebrar la tradición sin causar daño, como las corridas sin sangre o espectaculos que resalten la habilidad y el arte sin sacrificar al toro.

Documento 10

Texto P10SE17 redactado por el estudiante conservado en su forma original

En la imagen vemos un repartidor de Uber Eats, vestido con una camiseta azul que está cargando una gran bicicleta verde. Está andando por una calle tranquila y muy hermosa, que parece ser una ciudad mediterránea.

Esta imagen me evoca recuerdos del pasado, sobre todo el paisaje me evoca el recuerdo de mis mil veranos pasados en Puglia con toda mi familia. El suelo de la calle que se ve en la imagen

me recuerda las mismas calles que percurría con mi abuelo todos los días en verano con mi maravillosa bicicleta amarilla. Aunque antes no existían servicios como Uber Eats las sensaciones que vivía eran parecidas: el aire fresco sobre la cara, el sol caliente y luminoso, el movimiento constante de pedalear y también la tranquilidad de pasear por calles de piedra, lejos del bullicio de la ciudad pero sobre todo la felicidad de estar con mi abuelo. Despues de estas largas caminatas estábamos solitos ir a comer un helado en una heladería muy famosa allí, se llamaba “martinucci” y aquí hacíamos la mayoría de nuestras conversaciones sobre el verano, el mar el sol y sobretodo sobre mi vida y lo que haría una vez que el verano terminara. Estas vacaciones me llenaban de una sensación de libertad, felicidad, y también de conexión con el mundo, la naturaleza y todo lo que encontraba en mi camino. También me recuerda la importancia de desconectar de lo cotidiano para reconectar con lo esencial: la familia y la simplicidad de los pequeños momentos.

ANEXO 5. REFLEXIONES ARGUMENTATIVAS DISCENTES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE IMÁGENES CON PURAS CONTEXTUALIZADAS

Documento 1

Texto P01CE02 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Brindar durante las fiestas podemos decir que es un acto, una "tradición" muy importante para el contexto social. Para mi brindar es una ocasión en la que podemos celebrar algo, grande o pequeño que sea y crear una conexión y recuerdos. Creo también que el simple hecho de brindar va a mejorar nuestras relaciones personales porque, juntos aquí en Italia tenemos que mirarnos en los ojos como "signo de lealtad", si no te miro en los ojos mientras que tu estás brindando es porque te estoy ocultando.

En la imagen se deduce que los chicos están celebrando un evento porque se pueden ver comidas, lo que me hace pensar que quizás han ido solo a comer a un restaurante. De hecho es posible ver platos con comida en la mesa. No sé si están celebrando un grande o un pequeño evento, pero en ambas las cosas es importante compartir con nuestros amigos, familiares como uno de los logros de nuestra vida, porque no debemos dar nada por sentado. Además, una cosa muy simpática es que, en estos casos también se puede notar quien realmente está feliz por tus éxitos y quien, en cambio, solo siente envidia. Una verdadera sonrisa se nota especialmente después de unas copas de alcohol.

Documento 2

Texto P02CE06 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen que vemos refleja una profunda conexión entre los miembros de una familia, vestida con trajes tradicionales. La vestimenta no solo embellece la escena, sino que también simboliza el respeto y el orgullo por las raíces culturales. En muchas culturas, los trajes tradicionales se utilizan en celebraciones y festividades, resaltando la importancia de las tradiciones en la vida familiar.

La relación entre los miembros de esta familia es tierna y afectuosa. La madre y el padre abrazan a su hijo con amor, lo que sugiere un ambiente de seguridad y cuidado. Este tipo de interacción es fundamental para el desarrollo emocional de los niños, ya que fomenta la confianza y el sentido de pertenencia.

Las tradiciones familiares juegan un papel crucial en la construcción de la identidad personal y colectiva. Al transmitir valores, costumbres y relatos de generación en generación, se fortalece el lazo familiar y se crea un sentido de comunidad. Preservar estas tradiciones es vital, ya que nos conecta con nuestra historia y nos ayuda a entender quiénes somos.
Esta imagen me transmite una profunda sensación de amor y calidez. Me recuerda la importancia de valorar a la familia y nuestras tradiciones, que son un refugio emocional en un mundo en constante cambio. En resumen, la imagen no solo capta un momento, sino que también evoca sentimientos universales de amor y pertenencia.

Documento 3

Texto P03C19 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen que se propone a continuación,es decir la número tres con contexto, representa las manos de dos personas que se cogen para expresar cuidado, apoyo y empatía.
El cuidado de las personas mayores es un tema que requiere no solo atención física, sino también un apoyo emocional profundo. La imagen de dos manos entrelazadas simboliza perfectamente una conexión hacia lo que necesitan más atención, empatía y apoyo debido a la edad y a las circunstancias. El gesto, aunque pueda parecer irrelevante, puede marcar una gran diferencia en la vida de los ancianos. Hoy en día, el apoyo emocional es esencial ya que responde a necesidades psicológicas y afectivas. No obstante, muchos ancianos no reciben el cuidado adecuado, de hecho la soledad y el aislamiento son problemas comunes en las personas mayores, las cuales son más propensas a la depresión. Además, mostrar empatía hacia los ancianos es un acto que dignifica y respeta su trayectoria vital, reconociendo que, a pesar de su vulnerabilidad, siguen siendo individuos valiosos con historias, sentimientos y necesidades que hay que respetar. Por otro lado, las relaciones intergeneracionales juegan un papel crucial en este aspecto. Es fundamental que los jóvenes se involucren activamente en el cuidado emocional de los mayores, creando lazos que no solo benefician a los ancianos, sino que también enriquezcan a los jóvenes con experiencias y enseñanzas invaluables.
En conclusión, el apoyo emocional en el cuidado de los ancianos es indispensable para garantizar su bienestar integral porque no solo satisface una necesidad humana fundamental, sino que también fortalece los lazos sociales y el respeto mutuo entre generaciones.

Documento 4

Texto P04CE10 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen de un manifestante encapuchado enfrentándose a un grupo de policías transmite una fuerte carga emocional. Las emociones predominantes son la tensión, la rabia y el miedo. La proximidad física entre ambos bandos resalta la inminencia de un choque y la postura firme tanto del manifestante como la de los policías evidencian una falta de diálogo. El uso de capucha y el uniforme policial añaden un carácter simbólico a la escena, representando la lucha entre el individuo y el poder institucional. El contexto de esta escena sugiere un escenario de protesta social, probablemente en respuesta a alguna injusticia. Podría estar ocurriendo en un país donde hay tensiones entre la ciudadanía y el gobierno y las manifestaciones se han vuelto un símbolo de resistencia. La manifestación probablemente se refiere a algún tema delicado, las cosas pueden haber escalado y requerido la ayuda de la policía para restablecer la calma dentro de la manifestación o podría tratarse de un intento de poner fin directamente a la manifestación. La fotografía en blanco y negro intensifica la seriedad del momento. Al eliminar el color, la atención se centra en las emociones y los gestos. Las manifestaciones tienen un poder considerable para influir en la opinión pública y en la política, ya que visibilizan los ciudadanos y pueden presionar a los gobiernos a tomar medidas o reconsiderar decisiones. Para resolver pacíficamente este tipo de tensiones, sería fundamental promover el diálogo, la mediación imparcial y el respeto mutuo, evitando así que las manifestaciones deriven en violencia.

Documento 5

Texto P05CE07 redactado por el estudiante conservado en su forma original

En el entorno laboral, el agotamiento es un problema cada vez más frecuente que afecta tanto la productividad como el bienestar general de las personas. La imagen de un hombre dormido sobre su escritorio, agotado por la presión del trabajo, refleja una realidad común en muchas oficinas. Este fenómeno no solo impacta la eficiencia de los trabajadores, sino que también tiene consecuencias graves en su salud física y mental. Es crucial mantener un equilibrio adecuado entre la vida personal y laboral para preservar la salud mental, emocional y física. Cuando las personas logran separar sus actividades laborales de su tiempo de descanso, pueden recuperarse mejor, mejorando tanto su estado físico como su rendimiento en el trabajo. Un equilibrio saludable también permite disfrutar de momentos de calidad con familiares y amigos,

este favorece relaciones interpersonales satisfactorias y una mayor satisfacción en general. Para prevenir el agotamiento, es esencial adoptar ciertas medidas dentro de las organizaciones. Promover pausas regulares, implementar horarios flexibles, crear un ambiente de apoyo y reconocimiento y ofrecer recursos para la gestión del estrés son cosas que pueden marcar una diferencia significativa. Además, los jefes deben estar atentos a las señales de agotamiento en sus empleados, ofreciendo soluciones antes de que el problema se agrave. En definitiva, el agotamiento laboral no debe ser visto como una consecuencia inevitable del trabajo duro, sino como una señal de que algo debe cambiar en la forma en que organizamos y gestionamos nuestra vida laboral. Promover el bienestar de los empleados es la clave no solo para mejorar su salud, sino también para optimizar los resultados de las empresas a largo plazo.

Documento 6

Texto P06CE04 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen me evoca una mezcla de tristeza y urgencia. La tristeza proviene de la devastación que los incendios causan tanto al medio ambiente como a las especies que dependen de él, mientras que la imagen de los monos abrazándose resalta la vulnerabilidad y el miedo de los animales que no tienen control sobre su destino.

Los incendios forestales tienen un impacto devastador tanto en la flora como en la fauna, pueden causar la pérdida del hábitat porque los incendios destruyen en poco tiempo el entorno natural donde viven los animales, los refugios, fuentes de alimento y agua, Y causan una fuerte destrucción de vegetación también de hecho las llamas consumen plantas, árboles y pastizales, acabando con grandes áreas de flora en poco tiempo.

Visto que uno de los problemas de los incendios es seguramente el calentamiento climático, las personas deberían mejorar sus acciones cotidianas con el respecto del hábitat, no gastando agua etc. o respectando la recogida de basura.

Es importante proteger los hábitats naturales porque todos los animales y todas las plantas funcionan para nuestro ecosistema.

Los incendios forestales juegan un papel muy importante en el contexto del cambio climático para la emisión de grandes cantidades de CO_2 y otros contaminantes atmosféricos peligrosos, como metano y monóxido de carbono. Estos contaminantes no solo contribuyen al cambio climático, sino que también tienen efectos negativos para la salud humana y la calidad del aire.

Documento 7

Texto P07CE08 redactado por el estudiante conservado en su forma original

En la siguiente imagen hay tres artistas callejeros que están sonando un violín en las calles de una ciudad. La vida de los artistas callejeros no es para nada fácil. Ellos tienen la ambición de llegar a ser ricos y famosos a través de su música, pero el mundo de la música es como una piscina llena de tiburones. Solamente los que tienen suficiente dinero y poder pueden acceder a este mundo exclusivo donde se aplica la ley del más fuerte, o del más rico como en este caso. Un aspecto positivo de esta situación es que todos pueden disfrutar de la música de los artistas callejeros. Es una manera para revitalizar las tristes calles de las metrópolis y mejorar el humor de los trabajadores que están siempre de prisa y que no disfrutan en pleno la vida.
Otro aspecto de la música callejera es la gran diversidad cultural que comporta. Artistas de diferentes nacionalidades, tradiciones y culturas se reúnen en las calles, cada uno con su instrumento, sus técnicas y su sabiduría para desarrollar una música cada vez diferente. El apoyo económico y social a estos artistas puede ser una manera para dar a conocer un tipo de música diferente, estilos nuevos que estas talentosas personas siguen compartiendo. Y sobre todo para dar esperanza en un futuro mejor. ¡Ojalá que estos artistas cumplan sus sueños!

Documento 8

Texto P08CE20 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen muestra a unos hombres mayores sentados en una terraza, hablando y compartiendo un rato juntos. Este tipo de escenas son muy tipicas en los barrios, donde la gente se encuentra para conversar y pasar tiempo juntos. Me recuerda mucho a Italia, donde es comun ver a los abuelos sentados en las plazas o en los cafes, disfrutando de la compañia y del buen tiempo. Esos momentos son muy importantes, porque ayudan a crear un sentido de comunidad y de pertenencia.
Sin embargo, hoy en dia estos espacios cada vez son menos, ya que las ciudades se modernizan y muchas terrazas y plazas se transforman en lugares comerciales o en zonas turisticas. Esto provoca que se pierda un poco ese sentido de barrio, donde la gente se conocia y se sentia parte de algo. Es una pena porque, sobre todo para las personas mayores, estos espacios de encuentro son fundamentales para su bienestar, ya que les permiten tener una vida social activa y sentirse menos solos.

En mi opinion, seria importante que se preserven estos espacios publicos y que se fomente su uso para la gente local. No hay nada mas bonito que poder sentarse al aire libre y charlar con los vecinos.

Documento 9

Texto P09CE16 redactado por el estudiante conservado en su forma original

En la imagen se puede ver a un hombre en una plaza de toros durante el famoso acontecimiento que en España se conoce como “La Corrida”. Es un acontecimiento que representa la tradición de toda una nación ya que sus orígenes son muy antiguos. Si en el pasado todos, o por lo menos casi todos, estaban a favor de esta práctica, ella ha sido muy discutida en los últimos años ya que algunos están en contra de ella. Lo que es importante decir es que además de provocar un sufrimiento animal, porque se compone de toros y toreros, es algo demasiado peligroso para los hombres también. Seguramente, algunos están a favor de ella porque además de ser algo que forma parte de la tradición y del folclor de su propio país, quieren mantenerla ya que favorece también la economía del país, porque mucha gente va a España para asistir a esta ocasión y eso significa entrada de dinero. En realidad, con el mismo objetivo, se puede hacer algo diferente que, en primer lugar, evite este sufrimiento (sea por parte de los animales y sea por parte de los hombres) pero que, al mismo tiempo, aumente el turismo hacia España. Las soluciones son varias: se puede hacer un trabajo de restauración de los monumentos antiguos o por ejemplo se pueden organizar varias exhibiciones de obras o trabajos hechos por los jóvenes, o algo semejante que pueda impulsar el turismo hacia esta tierra maravillosa.

Documento 10

Texto P10CE11 redactado por el estudiante conservado en su forma original

En la imagen está representado un trabajador (precisamente un repartidor) durante su día de trabajo. Entre las primeras impresiones que la imagen me transmite hay claramente la sensación de cansancio vivida por el hombre, algo típicamente vivido por todos los que hayan vivido al menos una vez en su vida la experiencia de trabajar. En este caso, el cansancio del hombre podría ser no solo mental, sino físico también. De hecho, el repartidor está en una calle con su bicicleta, es decir el medio a través del cual se desplaza y, como podemos imaginar, conducir todo el día una bicicleta consta inevitablemente de un cierto tipo de esfuerzo. La escena representada me transmite una idea de estrés vivido por el protagonista, ya que, razonablemente, no parece muy relajado. Además, no está sobre su bicicleta, sino que la lleva

yendo a pie, y esto podría ser debido a que ya está demasiado fatigado para seguir pedaleando, sobre todo con el pesado del orden que tiene que entregar que se lleva en la espalda. Aunque el protagonista de la imagen esté representado sin que su cara sea visible, no me parece muy contento con lo que está haciendo, al contrario, me da la idea de alguien no solo exhausto, sino también insatisfecho con su propia mansión. En conclusión, el repartidor inmortalizado en esta foto no me transmite la idea de una persona que se levanta de la cama feliz de ir al trabajo, sino, más realísticamente, la de alguien que tiene que hacerlo para seguir con su vida.

ANEXO 6. REFLEXIONES ARGUMENTATIVAS DISCENTES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE IMÁGENES CON TEXTO SIN CONTEXTO

Documento 1

Texto C01SE08 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen muestra varias personas que se han vacunado. El mensaje de esta campaña es sin duda dar una visión positiva de la vacunación.
Las personas fotografadas y que aparecen en la imagen son todas felices, positivas y sonríen. Hacen también gestos de afirmación y muestran las tiritas y sobre sus brazos.
Las imágenes son muy coloreadas y muestran personas de diferentes edades. Algunas llevan mascarilla per no todas. La imagen en sí por los colores utilizados y la felicidad de las personas fotografadas es muy positiva para mi. El hecho que las personas en la imagen sean mayormente personas ancianas me lleva involuntariamente a pensar que elegir vacunarme es algo sabio y justo. También el uso de las palabras es muy importante. El "sí" escrito en mayúscula y más grande que las otras palabras llama mi atención y en general hace que me acerque a la imagen de manera más activa.
El periodo en que salió esta imagen es el 2022, o sea le periodo de emergencia sanitaria y pienso que esta campaña ha sido un mensaje positivo para la comunidad sobre como enfrentarse a los desafíos de la vida de manera positiva siempre sonriendo.
Hace pensar mucho también a como tienen que acudir y preocuparse mucho más de las personas mayores o sea las personas más vulnerables y débiles.

Documento 2

Texto C02SE16 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La sociedad actual se encuentra en constante cambio, lo que genera situaciones que pueden no ser de nuestro agrado y que llevan a muchas personas, incluidos los profesores, a manifestarse. Aunque es poco común ver a profesores manifestarse, la participación de ellos es de gran importancia. En este contexto, los profesores además de desempeñar un papel fundamental en el ámbito educativo, también son referentes morales. Su participación activa en manifestaciones ante injusticias refuerza los valores democráticos y la conciencia crítica en la sociedad.
El problema radica en que se cuestiona la legitimidad de que los profesores en causas sociales ajenas a su profesión. Muchas personas comentan que su papel debe limitarse al ámbito

educativo y que su participación podría politizar los espacios académicos o generar conflictos entre la comunidad estudiantil y sus familias.

Sin embargo, los profesores son ciudadanos con derechos y deberes y su ejemplo tiene la gran capacidad de inspirar a las nuevas generaciones futuras a luchar por la igualdad. Su presencia en manifestaciones nos demuestra que las injusticias no son asuntos aislados y también afectan a la comunidad educativa. Además, al participar, enseñan valores como la solidaridad y el respeto por los derechos humanos.

Por otro lado, algunos consideran que el activismo docente podría desviar la atención de su labor principal. Sin embargo, la educación no solo se limita a la enseñanza de conocimientos académicos, sino que también incluye la formación de ciudadanos comprometidos. Al luchar contra las injusticias, los profesores amplían su impacto educativo.

En conclusión, los profesores deben manifestarse cuando ocurren injusticias en el mundo. Su participación fortalece su rol como agentes de cambio social y promotores de valores, contribuyendo así a una sociedad justa y equitativa.

Documento 3

Texto C03SE06 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Las manifestaciones feministas son una parte importante del movimiento por la igualdad de género. A lo largo del tiempo, el feminismo ha luchado por los derechos de las mujeres, y las manifestaciones han sido una de las formas más visibles en esta lucha. Sin embargo, existen opiniones encontradas sobre la efectividad y la forma de las protestas.

Uno de los principales problemas que se enfrenta el feminismo en sus manifestaciones es la percepción de que a veces sus métodos son demasiado agresivos, especialmente aquellas que incluyen bloqueos de calles o destrucción de propiedad. Algunas personas creen que las protestas pueden generar una imagen negativa del movimiento y desviar la atención de las demandas por la igualdad.

No obstante, los defensores del feminismo argumentan que estas acciones son necesarias para llamar la atención sobre los problemas urgentes que enfrentan las mujeres. Sin etas manifestaciones, muchos de estos problemas pueden ser ignorados o minimizados.

Por otro lado, algunos argumentan que el feminismo debe centrarse en enfoques más pacíficos y constructivos, que impliquen el diálogo y el trabajo con las instituciones en lugar de enfrentar directamente al sistema. Sin embargo, la historia ha demostrado que las acciones de protesta a menudo son necesarias para movilizar a la sociedad y generar cambios reales.

En conclusión, las manifestaciones feministas siguen siendo una herramienta crucial para visibilizar las desigualdades y exigir cambios significativos en la sociedad.

Documento 4

Texto C04SE20 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen muestra un cartel de una campaña sobre la importancia del agua y su papel en la agricultura de zonas como Murcia, Alicante y Almería.
Destaca la frase 'En la próxima pandemia comeremos tierra', que es muy fuerte y de impacto y puede seguramente asustar e inmediatamente hacer pensar en nuestra supervivencia, vinculada definitivamente a la agricultura y a la producción de alimentos.
Las medidas del gobierno pueden poner en peligro tanto a los agricultores y lo que es su negocio y por lo tanto sus ganancias, tanto la población que se encuentra con menos producción y menos alimentos disponibles.
La imagen del hombre que come la tierra también es impactante y pone más clara y más inmediata la idea futura de tal desastre. Creo que el uso de los colores también hace su efecto, porque la palabra tierra presenta este color rojizo, que parece más sucio, así como la colocación de las palabras ‘comeremos’ y ‘tierra’ que destacan casi en el centro. Ver con nuestros propios ojos lo que podría suceder en la vida de cada uno de nosotros ayuda a despertar la conciencia y a hacer pensar en qué acciones, como personas y como ciudadanos, se pueden tomar para resolver este problema.
Es importante considerar también nuestra conciencia social y comprender que este problema puede afectar a todos, por varias razones, y en particular a nuestros hijos, a las generaciones futuras.

Documento 5

Texto C05SE04 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La corrupción es uno de los problemas graves que enfrenta a un sistema político. Esto lleva a que surjan desigualdades en la sociedad, debilita el Estado de derecho y desincentiva el desarrollo económico. En este contexto, el pacto contra la corrupción, propuesto por diversos sectores políticos y sociales, se presenta como una solución para liquidar la corrupción que abunda en de manera internacional en nuestra sociedad.
El problema central es que la corrupción no solo afecta a la confianza de los ciudadanos en las instituciones y a que cada vez más personas se sientan en un sistema injusto, sino que también

limita el acceso equitativo a servicios esenciales como la educación, la salud y la seguridad. Esta situación se agrava cuando los políticos, en lugar de trabajar para eliminarla, la utilizan como herramienta de poder. Un pacto contra la corrupción sentaría las bases para una cooperación real entre distintas fuerzas políticas, estableciendo medidas claras para prevenir y sancionar los actos corruptos. Además, otro problema de la corrupción es que, a menudo, los políticos no pagan por sus crímenes y el pacto tiene el potencial de cambiar esto estableciendo un sistema en el que los responsables realmente se enfrenten a las consecuencias de sus actos.
Un pacto de este tipo podría ser utilizado con fines políticos, permitiendo a ciertos sectores seguir obteniendo beneficios sin cambios sustanciales. Sin embargo, si se implementa con transparencia y participación ciudadana, este pacto podría convertirse en una herramienta poderosa para generar presión social y política. Por otro lado, para que un pacto contra la corrupción funcione, es importante poner leyes más fuertes, crear grupos que vigilen que las cosas se hagan bien y enseñar a la gente a ser honesta.
En conclusión, si se cumplen estos objetivos, el pacto ayudaría a que la sociedad sea más justa y democrática. Pero esto solo pasará si el pacto se aplica de manera clara y sin trampas.

Documento 6

Texto C06SE07 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen que ilustra esta campaña de prevención de accidentes de tráfico es impactante y conmovedora. En el centro de la foto, se observa una persona fallecida, cubierta por un manto blanco, que genera una sensación de tristeza y urgencia. En su mano, aún sostiene un teléfono móvil, simbolizando una de las principales distracciones al volante.
Este visual poderoso busca transmitir un mensaje claro: el uso del celular mientras se conduce puede tener consecuencias fatales. La imagen, aunque sea simple, transmite muchas emociones y sugiere la rapidez con la que puede ocurrir un incidente. En la parte superior, un lema que dice “Al volante, el 99% de tu atención no es suficiente” invita a la reflexión sobre la importancia de la atención y la responsabilidad al conducir.
La campaña tiene como objetivo sensibilizar a los conductores sobre el riesgo de la distracción y fomentar una cultura de prudencia en las carreteras. Es un recordatorio desgarrador de que un solo segundo de descuido puede cambiar vidas para siempre. Además, se anima a los conductores a guardar sus teléfonos y a concentrarse plenamente en la conducción, recordando que cada viaje es una responsabilidad compartida. La imagen, aunque dolorosa, busca salvar

vidas al instar a todos a ser más conscientes y cuidadosos al volante. Al fin y al cabo la seguridad vial es responsabilidad de todos.

Documento 7

Texto C07SE02 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen se llama “Campaña de inversión en tu tiempo” y está acompañada por el texto “tu tiempo es tu mejor inversión, invierte en ti”.
La imagen muestra dos personas, un hombre y un niño, que podría ser su hijo, que están haciendo una pelea de almohadas. Están acostados en la cama y hay una atmosfera de relajamiento y diversión. Probablemente, la imagen es una publicidad de un servicio o un producto que nos permita ahorrar tiempo. No es uno caso que nos muestren un momento pasado en familia ya que es uno de los deseos más comunes del trabajador típico que tiene familia, pero poco tiempo de disfrutar de esa.
La imagen podría ser la publicidad de una política de ahorro de un banco que nos permitiría tener una red de seguridad e incluso ser menos dependientes de nuestro empleo. Además, podría ser un curso de formación para empleos menos agotadores y que tengan horarios menos rígidos. Otra idea interesante es la de una solicitud de donaciones para sindicatos que luchan para los derechos de los trabajadores como la jornada laboral más corta y más días festivos.
En definitiva, es claro que la imagen anuncia oportunidades de ser más libres de las obligaciones del trabajo moderno y poder controlar nos días de manera más directa.

Documento 8

Texto C08SE11 redactado por el estudiante conservado en su forma original

El abandono animal es un problema creciente que afecta tanto a los animales como a las comunidades, y constituye una de las principales formas de maltrato hacia los seres más vulnerables. Para combatir esta crisis, es imprescindible implementar campañas de adopción responsable que promuevan la tenencia responsable de mascotas.
El abandono de animales genera un ciclo de sufrimiento que afecta la salud de los propios animales y crea un problema sanitario y social para las ciudades. Los animales abandonados suelen sufrir hambre, enfermedades y maltrato, y al mismo tiempo, generan gastos adicionales a las autoridades encargadas del control de fauna. Las campañas de concientización pueden ayudar a cambiar esta situación al educar a la población sobre la importancia de adoptar y no abandonar a las mascotas.

Por otro lado, muchas personas no están dispuestas a adoptar animales debido a la falta de recursos económicos o espacio en sus hogares. No obstante, la campaña no solo debe centrarse en promover adopciones, sino también en la creación de alternativas como refugios temporales y programas de ayuda para los adoptantes.

Otro beneficio de una campaña contra el abandono animal sería el evitar la sobrepoblación de animales y esto se puede llevar a cabo con la esterilización de animales y además se desalojarían los refugios que están saturados y sobrepoblados.

En conclusión, una campaña contra el abandono animal es fundamental para frenar esta práctica inhumana. A través de la educación, la adopción responsable y el apoyo a las familias, es posible reducir el abandono y garantizar una vida digna para los animales.

Documento 9

Texto C09SE10 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Las familias y las viviendas han cambiado significativamente entre los años 1960 y 2020. Esta evolución en estos 40 años se debe a factores económicos, sociales y culturales. Mientras que en el pasado las familias eran numerosas y tradicionales con casas amplias, hoy en día las familias son más diversas, con casas más pequeñas e incluso con pisos compartidos. Este fenómeno plantea el problema de si las viviendas actuales satisfacen las necesidades económicas y emocionales de las familias modernas.

El primer motivo es el aumento del coste de vida. Mientras que antiguamente los hijos trabajaban a temprana edad y contribuían económicamente a la familia. Hoy en día, la edad de emancipación ha aumentado, los hijos estudian y los padres tienen que mantenerlos hasta una larga edad.

El segundo motivo de este cambio es la transformación de las familias. Antiguamente, las casas tenían que ser más grandes porque las familias eran numerosas, pero hoy en día predominan familias monoparentales y personas que viven solas, esto sumado al aumento del costo de la vida, dificulta el mantenimiento de una casa para pocos individuos.

Sin embargo, puede ser que las viviendas tan pequeñas afecten negativamente en la calidad de vida de los habitantes. Espacios reducidos que limitan la privacidad y la convivencia y puede ser que muchas personas se aíslen socialmente.

En conclusión, la evolución de las familias es un relejo de los cambios sociales y economicos en la sociedad que nos pueden ayudar a reflexionar sobre estos cambios y preguntarnos los motivos de ellos.

Documento 10

Texto C10SE19 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Hoy en día, la situación de la vivienda enfrenta grandes problemas que afectan a muchas personas. Con el crecimiento de las ciudades, encontrar una vivienda digna y asequible se ha vuelto cada vez más difícil. Las desigualdades en la vivienda no solo son económicas, sino también un problema social que debe resolverse.

El mayor desafío es el acceso a viviendas para las personas trabajadoras de bajos ingresos. En muchas ciudades, los precios de renta y compra son muy altos en comparación con los salarios. Esto obliga a muchas familias a vivir en espacios pequeños, mal diseñados o en lugares alejados del centro, donde las condiciones de vida son peores.

Algunas personas piensan que estas soluciones son necesarias porque hay poco espacio en las ciudades y se debe aprovechar al máximo. Creen que construir más viviendas pequeñas y aumentar la densidad urbana es la única forma de resolver la falta de viviendas.

Sin embargo, este modelo aumenta las desigualdades. Las personas con más dinero pueden pagar por casas cómodas, mientras que las más vulnerables quedan en peores condiciones. Además, la falta de una buena planificación urbana crea problemas como el aislamiento social y la pérdida de espacios públicos.

En conclusión, el problema de la vivienda actual necesita soluciones que sean más justas. Es importante que todas las personas puedan acceder a viviendas dignas y bien diseñadas, sin importar cuánto ganen.

ANEXO 7. REFLEXIONES ARGUMENTATIVAS DISCENTES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE IMÁGENES CON PALABRAS CON CONTEXTO

Documento 1

Texto C01CE05 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Vacunarse es fundamental ya que nos permite proteger nuestra salud y al mismo tiempo la salud de los demás. En el caso de pandemias como la COVID-19, la difusión de la enfermedad representaba un riesgo para la vida de muchas personas frágiles e incluso era algo que afecta la vida diaria de todos los ciudadanos Gracias a la vacuna, desarrollamos una inmunidad colectiva que salvó la vida a muchos y que nos permitió volver a la normalidad. La vacuna dio a las personas de riesgo la oportunidad de vivir la vida sin la ansiedad del contacto con los demás y les dio un aumento considerable de la esperanza de vida.

A mi juicio, el eslogan funciona porque es come si fuera una respuesta a todos los debates sobre los riesgos de la vacuna y el utilizo de la primera persona plural da a la imagen un sentido colectivo que es un elemento clave de campañas de ese tipo. Las personas en la imagen nos hacen pensar que la vacunación es algo simple, rápido y sin dolor. Trasmiten emoción de seguridad y un sentimiento de hacer lo correcto. Personalmente, yo incluiría en mi campaña de vacunación elementos parecidos a la de la imagen con un enfoque sobre las personas de riesgo, con elementos como imágenes de abuelos que disfrutan de la compañía de sus nietos.

Documento 2

Texto C02CE15 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Las manifestaciones son importantes para cambiar aspectos que no se consideran positivos, en cualquier ámbito.

Creo que una manifestación de profesores es legítima porque no se hace para dejar de trabajar sino por motivos concretos. Si algo anda mal es correcto luchar para cambiar las cosas y los profesores son solo un ejemplo en esto para sus alumnos.

El poder de los profesores que deciden hacer huelga es muy fuerte dado que la ausencia de docentes provoca un mal funcionamiento de las escuelas para prevenir huelgas, la acción de los sindicatos es muy importante ya que protegen los derechos de cada trabajador.

Reconocer más derechos a los docentes es fundamental para evitar los efectos negativos derivados de su reacción ante las injusticias sufridas.

Además, en ocasiones los profesores no protestan sólo por ellos mismos sino porque enseñan en un contexto que no consideran adecuado para el futuro de sus alumnos. No tienen los requisitos necesarios para una buena enseñanza. Puede que no tengan suficientes pizarras, salas multimedia, tizas, ordenadores, etc.
Esta es una discusión que obviamente se aplica a las cosas materiales.
Si hablamos de cosas intangibles sería importante no sobrecargar el profesor para que pueda hacer más en la enseñanza.

Documento 3

Texto C03CE13 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen muestra claramente un contexto de lucha y reclamación ante el problema de la violencia de género que parece ser cada día siempre más habitual en la sociedad moderna. De hecho, cada día el telediario nos informa de episodios de abusos hacia las mujeres o, en los casos más graves, de feminicidios. La violencia de género es uno de los fenómenos más aberrantes que un ser humano puede realizar hacia otra persona. Por lo tanto, el propósito de las manifestaciones públicas es expresar la condición de malestar en la que se encuentran las mujeres, las cuales no se sienten seguras en las calles en particular por la noche. Realizar la protesta en dicho momento del día probablemente quiere representar metafóricamente como lo que se suele percibir como intimidatorio puede volverse, gracias a la fuerza común, en un espacio protegido y fiable. En uno de los carteles que se lee hay el eslogan *"La calle y la noche son nuestras"* y efectivamente se puede interpretar como una reivindicación de la libertad de pasear solas sin el miedo de ser violada o atacada por la ropa que se lleva o, simplemente, por ser mujer. Entonces, reunirse en las plazas es solo uno de los medios para garantizar una mayor seguridad para ellas en los espacios públicos. Más que todo es indispensable denunciar y tener la valentía de difundir, sin vergüenza, testimonios personales de violencia.

Documento 4

Texto C04CE01 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen muestra un cartel que habla sobre el trasvase de agua y la importancia de este recurso para la agricultura en el sureste de España. La frase "En la próxima pandemia comeremos tierra" es impactante y busca llamar la atención de manera drastica, lo cual creo que funciona porque hace pensar en las consecuencias reales de no tener agua suficiente para cultivar. En Italia, entendemos muy bien la importancia de la agricultura, ya que es una parte fundamental

de nuestra economia y cultura. Por eso, ver un mensaje como este me hace sentir preocupado por los agricultores que dependen del agua para sus cultivos.

El trasvase de agua es algo muy polemico, pero muchas veces necesario para asegurar que todas las regiones tengan suficiente recurso para sus actividades. Si el gobierno no toma medidas para apoyar a los agricultores, en el futuro podria haber una gran crisis alimentaria. Es importante que se entienda que, sin agua, no hay cultivos, y sin cultivos, no hay comida. Es una cadena que afecta a todos, no solo a los agricultores.

La imagen me hace reflexionar sobre la necesidad de buscar soluciones sostenibles, como mejorar las infraestructuras para que el agua llegue donde mas se necesita. Tambien se deberia invertir en tecnologias que ayuden a ahorrar agua y en politicas que apoyen a los agricultores para que no se vean afectados por la escasez.

Documento 5

Texto C05CE17 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen es una caricatura que critica el "pacto contra la corrupción", mostrando la hipocresía de muchos politicos que prometen cambios pero en realidad siguen con los mismos trucos. En la caricatura, se usa la imagen de un as en la manga, que es un simbolo tipico para mostrar que hay algo oculto, una trampa o truco bajo la mesa. Esto me hace pensar en los escandalos politicos que ocurren en muchos paises, incluso en Italia, donde la gente muchas veces ya no confia en los politicos porque siempre parecen estar envueltos en alguna forma de corrupcion. La imagen me provoca una sensacion de frustracion, porque muestra una realidad que se repite una y otra vez: quienes deberian ser honestos y trabajar por el bien comun son los primeros en abusar de su poder. Esto lleva a que las personas pierdan la fe en las instituciones, porque si quienes estan en el poder no cumplen con sus promesas, entonces todo el sistema se ve afectado.
Para luchar contra la corrupción, creo que es importante implementar controles mas estrictos y transparentes. Tambien, seria esencial que haya un cambio de mentalidad en la politica, para que los lideres realmente actuen en beneficio de la sociedad y no en interes propio. Las caricaturas como esta son efectivas porque, con humor, pueden denunciar estas realidades y hacer que la gente reflexione sobre la importancia de exigir politicos mas honestos y responsables.

Documento 6

Texto C06CE03 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Esta imagen presenta la campaña de concienciación sobre distracciones al volante del año 2014. El mensaje principal es lo de prestar la máxima atención cuando se está al volante porque también la más pequeña distracción puede resultar fatal.

No es un caso si se eligió una imagen tan impactante para esta campaña porque la mayoría de los incidentes se debe al uso del celular mientras se conduce. Otras distracciones, además del uso del móvil, que pueden afectar a la atención al volante pueden ser: conversar con pasajeros, escuchar música a alto volumen, usar radios, destraerse con el entorno y, por último, problemas personales y emocionales que puede afectar la toma de decisiones.

En nuestra vida diaria podríamos reducir las distracciones implementando varias estrategias. Por ejemplo, se podría desactivar el móvil antes de conducir o utilizar aplicaciones que bloqueen las notificaciones; se podría configurar el GPS antes de salir programando la ruta; se podría evitar interactuar con pasajeros o distraerse con el entorno pidiendo a los pasajeros que ayuden con la navegación; se podría evitar beber o comer planificando paradas; por último, se podrían hacer pausas para descansar y despejar la mente.

Campañas como esta pueden cambiar el comportamiento de los conductores más sensibles porque generan miedo.

Documento 7

Texto C07CE12 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen es una campaña de bienestar que promueve de disfrutar más del tiempo a nuestra disposición. Aparece la frase “tu tiempo es tu mejor inversión” que para mí significa que más que preocuparse en nuestra vida de problemas económicos o familiares tenemos que valorar más nuestro tiempo libre. Por eso la campaña utiliza la imagen de un padre que juega con su hijo para subrayar que el tiempo que pasamos con personas queridas es el tiempo que estamos invirtiendo en nuestro bienestar.

Es un mensaje que todos tenemos que aplicar en nuestra rutina diaria. A veces preferimos pasar tiempo mirando el teléfono o la televisión más que con nuestra familia o nuestros queridos.

Creo que hacer por ejemplo un paseo con un amigo o con mi perro, organizar una cena para cocinar con mi novio o mis amigas puede ser realmente una manera para crecer, mejorar y envertir en mí. De hecho hacer estas cosas mas puede ayudar también a nivel físico. Permite hacer una vida menos monótona y perezosa.

Transcurrir tiempo de calidad con otras personas significa que tenemos que empeñarnos en la organización de algo que sea una actividad o una relación y esto puede ayudar también nuestra salud emocional. Dejar por un momento de pensar en nuestros problemas y disfrutar del tiempo libre mejorando las relaciones con las personas queridas permite mejorar la vida que vivimos en general.
Es importante también hacer cosas que nos ayudan nuestro bienestar en soldad. Tomarse tiempo para mí mismo es un acto de amor que todos deberíamos hacer para mejorar las relaciones también con los otros. Se sabe pues estar bien con si mismo es fundamental para crear relaciones sanas. Entonces meditar, bailar, cantar, cocinar, hacer un deporte pues nos gusta son cosas que permiten invertir en sí.

Documento 8

Texto C08CE09 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen presenta una perrita con una mirada triste, como si estuviera esperando a alguien que la haya dejado atrás. Esta imagen me provoca una mezcla de tristeza y enfado porque me hace pensar en todos esos animales que sufren por culpa del abandono. En Italia, la gente muchas veces se olvida que tener una mascota no es solo por diversion, sino un compromiso. Los perros, por ejemplo, no solo nos dan compania, sino que tambien sienten y sufren como nosotros. Me parece importante que las campañas como esta existan, porque hacen reflexionar a las personas y les muestran la realidad detras del abandono animal.
Es fundamental entender que un animal no es un juguete, y cuando se decide tener una mascota, se debe asumir una responsabilidad. Abandonar a un animal es algo muy cruel, porque ellos dependen de nosotros, y cuando los dejamos, los dejamos en una situacion de peligro y sufrimiento. Ojala que mas gente tome conciencia y decida adoptar en lugar de comprar, porque hay muchos animales que necesitan un hogar.
Pienso que la imagen y su mensaje tienen un gran impacto y pueden influir en las personas para que piensen dos veces antes de abandonar a una mascota o, mejor, que elijan adoptar. Es nuestra responsabilidad cuidar de ellos y asegurarles una vida llena de amor y proteccion.

Documento 9

Texto C09CE14 redactado por el estudiante conservado en su forma original

En la imagen se comprende cómo se ha cambiado el estilo de vida de las familias a lo largo del siglo XX y el comienzo del siglo XXI. La estructura de la familia del 1960 parece más complesa

y puede ser más feliz porque se centra en los valores de la familia. En la actualidad vemos cómo se ha reducido la complejidad de las interacciones sociales y como no se da valor a la familia. Las viviendas antes eran más grandes, porque permitían acoger más personas, mientras ahora solo se buscan pisos y compañeros para compartirlos porque nunca se construye familia. Probablemente eso es a causa de la economía. Ahora se da más importancia a la inclusión de las mascotas con respecto a la presencia de los niños, siempre porque no se tienen mucho dinero para pensar a la realización de una familia. En los años del siglo XX probablemente las prioridades serían para las mascotas como defender la casa y el dueño. En la década moderna se consideran cómo compañero fiel que puede sustituir la falta de un/a compañero/a de vida o de un/a hijo/a. La vida ahora se comporta con los compañeros de piso, que pueden darnos ayudas económicas, porque no busca un trabajo que permite ganar bastante dinero. Estos cambios se han dado a causa de la crisis y también de la perdida de valores afectivos y todo esto puede afectar el desarrollo de la sociedad y de las interacciones entre personas.

Documento 10

Texto C10CE18 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La imagen es una critica fuerte sobre la situación de la vivienda en la sociedad actual. Se ve un edificio con varios carteles que reflejan problemas como desahucios y pisos vacios, lo que muestra la dificultad que muchas personas tienen para encontrar un lugar donde vivir. En Italia, esto es algo que tambien se ve mucho, especialmente en las grandes ciudades donde los alquileres son muy altos y mucha gente no puede permitirse vivir en el centro o cerca de su trabajo.

La caricatura transmite un sentimiento de injusticia, ya que mientras hay muchas viviendas vacias, hay tambien muchas personas que no tienen acceso a una vivienda digna. Esto se debe, en parte, al fenomeno de los pisos turisticos, que muchas veces ocupan lugares que podrian ser usados para viviendas permanentes, pero que en lugar de eso, se convierten en espacios de negocio que no aportan nada a las comunidades locales.

La imagen tambien refleja la realidad de comercios cerrados, lo que puede estar relacionado con la gentrificacion y el aumento del costo de vida, que obliga a la gente y a los pequeños negocios a abandonar sus barrios. Esto crea una dinamica negativa donde todo se vuelve mas caro y menos accesible para los residentes locales.

Para mejorar esta situación, es necesario que los gobiernos implementen politicas de vivienda asequible y controlen mejor el uso de las propiedades para fines turisticos. Tambien seria

importante apoyar a los pequeños comercios, para que las comunidades locales puedan mantenerse vivas y activas.

ANEXO 8. TEXTOS ELABORADOS POR LOS DISCENTES PARA LA GENERACIÓN DE IMÁGENES EN FREEPIK AI

Documento 1

Texto G01CE02 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Era un día muy oscuro, de niebla y lluvia. Desde la ventana había un cielo negro y gris en el que se movían nubes turbias, que parecían amenazar a todos aquellos que las miraban. Un hombre se echó a correr por la calle, saliendo de prisa de su piso. Su figura se confundía con la lluvia espesa.

Documento 2

Texto G02CE05 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La tecnología ha revolucionado las aulas modernas, introduciendo herramientas cómo aplicaciones educativas y plataformas en línea. Los estudiantes pueden ahora colaborar en proyectos digitales o resolver problemas en tiempo real desde cualquier dispositivo. Sin embargo, algunos se preguntan si tanto avance amenaza la conexión humana en el aula, mientras otros ven en estas inovaciones una oportunidad para aprender de manera más creativa y personalizada.

Documento 3

Texto G03CE06 redactado por el estudiante conservado en su forma original

En Gulanda, un pueblo donde nunca hay día, vive Robbie, un anciano con el pelo blanco nieve. Su casa es pequeña y muy graciosa. A Robbie le gusta caminar despacio por las calles oscusar con una linterna, en busca de flores para hacer ghirlandas. Estas ghirlandas las regalas a las mujeres y las niñas del pueblo para que sean felices.

Documento 4

Texto G04CE09 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Una tarde de verano, Clara encontró un viejo libro en el desván de su abuela. Al abrirlo, una brisa extraña sopló y las páginas comenzaron a iluminarse. Era un diario mágico que narraba historias de un mundo perdido. Fascinada, Clara descubrió que cada palabra escrita la transportaba a lugares inimaginables, llenos de misterios y aventuras.

Documento 5

Texto G05CE11 redactado por el estudiante conservado en su forma original

En una remota aldea situada entre las montañas, doña Sofía dedicaba sus días al cuidado de un jardín cuyos aromas impregnaban el aire con delicadeza. Cada amanecer, elegía una rosa blanca y la depositaba bajo el antiguo roble del pueblo, siguiendo una tradición que prometía conceder deseos. Una mañana, al regresar, encontró a un caballero sosteniendo la flor, con una expresión enigmática. Aquel encuentro marcó un giro en su vida.

Documento 6

Texto G06CE12 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Regreso al Futuro es mi película favorita y es un clásico del cine que mezcla ciencia ficción y comedia. Marty McFly, con la ayuda del excéntrico Doc Brown, viaja en el tiempo en un DeLorean convertido en máquina del tiempo. La trama está llena de giros sorprendentes y momentos icónicos, mostrando cómo el pasado, el presente y el futuro están entrelazados de formas inesperadas.

Documento 7

Texto G07CE13 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Ser vegetariano significa adoptar un estilo de vida basado en alimentos y opciones de origen vegetal, como frutas, verduras, cereales y legumbres, evitando el consumo de carne y pescado. Se trata de una decisión que combina salud y ética. Muchas personas eligen eso para proteger a los animales o mejorar su bienestar físico. Además, permite explorar nuevos sabores y una nueva manera de cocinar y comer.

Documento 8

Texto G08CE16 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Era una tarde soleada cuando Ana decidió salir a caminar por el parque. El aire fresco le acariciaba la cara mientras observaba los árboles que empezaban a perder sus hojas doradas. De repente, vio un perro perdido, con los ojos tristes. Ana lo abrazó con ternura y decidió llevarlo a su casa. Esa pequeña acción marcó el inicio de una gran amistad.

Documento 9

Texto G09CE18 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Mi día comenzó temprano hoy, con la luz del amanecer colándose por la ventana. Disfruté de un café caliente para despertarme, mientras que organizaba mis tareas. Entre obligaciones y pequeños momentos de descanso, encontré tiempo para dar un paseo. Por la noche, bajo un cielo estrellado, reflexioné sobre lo vivido, dándome cuenta de la efimeridad de la vida.

Documento 10

Texto G10CE19 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Aunque el ser humano ha evolucionado mucho a lo largo de los últimos años, mucho se debe hacer para resolver los problemas sociale que atenazan la sociedad moderna. Lo que ocurre, pero, es que en algunos paises hay “problemas que no son problemas” y los ciudadanos tienen que hacer mucho para que un Estado democrático no aplique la mano dura contra las mismas personas.

ANEXO 9. REFLEXIONES ARGUMENTATIVAS DISCENTES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE IMÁGENES CON IA

Documento 1

Texto AI01E02 redactado por el estudiante conservado en su forma original

En el texto narrativo-descriptivo se proporciona la imagen de un día de lluvia muy obscuro y tenebroso, sin dar mucho contexto sobre el entorno en el que la acción se está desarrollando. El único protagonista es un hombre, cuya identidad es desconocida, que se echa a correr por la calle bajo la precipitación.

Las imágenes reproducen literalmente el texto, de hecho, representan la descripción bastante fielmente. Los colores son gris y negro, no se ve la cara del hombre y se entiende que está lloviendo, o a punto de llover. Los elementos principales que se mencionan en el texto son: la lluvia, la niebla, las nubes, el hombre y la calle. Todos estos elementos se pueden ver en las imágenes, aunque el enfoque principal es este individuo cuya cara no se consigue ver.

Sin embargo, las imágenes no corresponden a la idea que estaban detrás del texto cuando fue escrito. No me imaginaba un contexto tan moderno como lo que salió en las imágenes, más bien había imaginado una ciudad de finales de siglo XIX, con carrozas arrastradas por caballos, edificios antiguos, hombres vestidos con ropa adecuada por la época.

Para concluir, las imágenes generadas artificialmente han reproducido fielmente el texto, porque en el no había indicaciones sobre la colocación temporal, ni las características físicas del hombre.

Aunque el texto ha sido compuesto imaginando un contexto diferente, la inteligencia artificial consiguió representar de forma eficaz las descripciones del texto.

Documento 2

Texto AI02E05 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La tecnología IA está revolucionando la manera de vivir y sobretodo la manera de percibir los contenidos multimediales que encontramos en la red. De hecho, tenemos que ser cuidados con lo que vemos no solo en las redes sociales sino también en los périodicos. En efecto, a causa de esta tecnología está creciendo el número de noticias falsas que son frutos de imágenes generadas por el IA (inteligencia artificial). Este proceso se basa en el análisis de patrones y conceptos previamente entrenados en grandes bases de datos, lo que permita a la IA interpretar las palabras clave y transformarlas en imágenes coherentes y representatiivas.

En el caso del texto sobre tecnología en las aulas, las palabras “estudiantes”, “computadoras” o “educación” activan asociaciones ampliamente reconocidas por los modelos de IA. Este texto explica porqué las imágenes generadas mostraron escenas típicas de estudiantes pequeños y grandes estudiando frente a dispositivos. La IA no entiende el texto como lo haría una persona, sino que detecta relaciones probables entre los términos y su representación visual más común.
Sin embargo, este procso también tiene implicaciones importantes. Por un lado, demuestra la capacidad de la IA para automatizar la creación de contenido visual, facilitando tareas creativas y educativas. Por otro lado, tiene limitaciones: las imágenes producidas reflejan patrones estándar y no siempre capturan la intención específica en el texto.
En conclusión, la IA para la creación de imágenes es una herramienta poderosa y versátil, pero depende en gran medida de cómo se estructure y describa el contenido inicial. Esto prueba que la tecnología sigue siendo la extensión de la mente humana.

Documento 3

Texto AI03E06 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Las imagenes realizadas por inteligencia artificial (IA) tomando en consideración el breve texto narrativo-descriptivo, sobre Robbie, un anciano que vive en un pueblo sumido en la oscuridad eterna, fueron exhaustivas. Robbie fue presentado de forma fiel, capturando su aspecto físico y su esencia, destacando detalles importantes como su relación con las flores. En tres de las cuatro imágenes, él aparece con flores, un elemento clave de la historia, ya que él las recoge para hacer ghirlandas y regalarlas . Este nivel de detalle refleja la capacidad de la IA para interpretar aspectos relevantes del texto.
Sin embargo, la IA falló en un aspecto importante: la ambientación. Mi historia se desarrolla en un lugar donde nunca hay luz del día, las imagenes generadas mostraron paisajes iluminados por el sol, lo que contradice el contexto del texto.Además, la cuarta imagen es la menos ótil de todas, ya que no aporta mucho a la narrativa y no refleja elementos destacados del personaje o su entorno. Esto subraya una limitación de esta herramienta: es incapaz de comprender completamente el contexto o los detalles específicos que buscamos. La IA se basa en patrones y no puede captar algunas matices si el texto no es suficientemente detallado.
En conclusión, las imagenes generadas por IA pueden ser útiles para visualizar personajes e ideas generales, pero tienen limitaciones cuando se trata de reproducir contextos complejos o poco convencionales. Aunque lograron representar bien a Robbie, el fallo en la ambientación

y la inconsistencia de una de las imágenes resaltan que estas herramientas IA necesitan ajustes para capturar por completo la visión creativa del usuario.

Documento 4

Texto AI04E09 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Las imágenes generadas por la AI representan una interpretación visual del texto narrativo.
En el texto, Clara descubre un viejo libro en el desván, lo que genera un sentido de misterio y exploración. En las primeras imágenes, se ve manos sosteniendo un libro en un ambiente íntimo y cálido, donde la iluminación resalta la atmósfera de descubrimiento. La luz que entra por la ventana representa simbólicamente la "iluminación" o la revelación que ocurre al leer algo significativo, lo cual conecta con el momento en que Clara abre el libro.
La cuarta imagen intensifica la fantasía al mostrar a una niña escribiendo o interactuando con un libro del que emergen destellos mágicos. Esto es un reflejo visual de la parte del texto donde las palabras escritas transportan a Clara a mundos extraordinarios. Se puede también pensar que estas no corresponden al objetivo del texto porque efectivamente no se puede asociarlas a una colocación precisa. La narración se localiza exactamente en la casa de la abuela de Claudia y en las imágenes salidas no hay la posibilidad se saber dónde está la niña. No se puede afirmar que la AI sea fiable y precisa, pero algunos elementos se centran en la idea principal.

Documento 5

Texto AI05E11 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Las imágenes generadas por la inteligencia artificial están diseñadas para reflejar los elementos clave y la atmósfera descrita en el texto narrativo. Cada detalle visual, desde los personajes hasta el entorno, responde directamente a los temas, símbolos y emociones del relato.
La inteligencia artificial analiza el contenido del texto identificando palabras clave, símbolos recurrentes y emociones destacadas. A partir de esta información, crea imágenes que representen de manera fiel y visualmente atractiva los conceptos narrativos.
La primera imagen, que muestra un caballo entre rosas, conecta con la atmósfera natural y tranquila del texto. Aunque el relato no menciona un caballo, este puede simbolizar la pureza y la conexión con el entorno rural, fundamentales en la historia. Además, las flores reflejan el papel central del jardín y las rosas blancas, que son el eje de las tradiciones de doña Sofía.

Algunos podrían cuestionar por qué se incluye un caballo, ya que no aparece explícitamente en el texto. Sin embargo, la inteligencia artificial utiliza este recurso como una metáfora visual para transmitir la serenidad y la conexión con la naturaleza, valores centrales en la narrativa.
Las imágenes de las mujeres mayores con rosas blancas reflejan claramente a doña Sofía, la protagonista. Su vestimenta sencilla y las expresiones serenas capturan su carácter introspectivo y su vínculo espiritual con el entorno. Además, el uso de flores como elemento recurrente refuerza el simbolismo del texto, que gira en torno a la tradición de la protagonista y su relación con el jardín.
Las imágenes generadas son una traducción visual efectiva del texto. Aunque algunas interpretaciones son creativas, como el uso del caballo, todas las imágenes capturan la esencia de la historia, representando fielmente los temas de naturaleza, tradición y conexión emocional descritos en el relato.

Documento 6

Texto AI06E12 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La combinación de texto e imágenes puede ser poderosa, especialmente cuando las imágenes logran capturar la esencia del contenido escrito. Esto es precisamente lo que ocurrió en este caso, donde las imágenes generadas por IA complementan y representan a la perfección el texto original.

El texto sobre “Regreso al Futuro” resalta elementos clave como la máquina del tiempo DeLorean, los viajes temporales y los personajes icónicos Marty McFly y Doc Brown. Las imágenes generadas con IA reflejan cada uno de estos aspectos visualmente, desde la representación del DeLorean en acción hasta la estética retrofuturista que caracteriza a la película. Este nivel de detalle asegura que las imágenes sean un espejo del texto, capturando la narrativa de manera precisa.

Algunos podrían argumentar que las imágenes generadas por IA no pueden transmitir plenamente la complejidad emocional o los matices de la narrativa escrita. Si bien esto es cierto en ciertos casos, las imágenes aquí logran capturar los aspectos más visuales y memorables del texto, que son esenciales para su comprensión.

Además de representar el contenido escrito, las imágenes generadas ofrecen una experiencia inmersiva. Detalles como los colores brillantes y los elementos futuristas añaden una capa visual que enriquece la imaginación del lector y refuerza la conexión con el texto.

Las imágenes generadas por IA no solo representan fielmente el texto, sino que también complementan su mensaje. Este proceso demuestra cómo la tecnología puede fortalecer la relación entre lo escrito y lo visual, creando una experiencia más completa e impactante.

Documento 7

Texto AI07E13 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Las imágenes generadas mediante inteligencia artificial logran representar de manera fiel y precisa el contenido del texto. Esto se debe a la capacidad de estas herramientas para interpretar detalles y conceptos clave, plasmándolos visualmente de forma coherente con la narrativa original.

En primer lugar, las imágenes reflejan perfectamente las ideas principales del texto. Por ejemplo, en el caso del tema sobre el ser vegetariano, el texto describe un estilo de vida basado en alimentos de origen vegetal y la exclusión de carne y pescado. Las imágenes generadas muestran elementos como frutas, verduras y platos saludables, transmitiendo con claridad el mensaje central del texto. Esto demuestra que la IA puede captar conceptos abstractos y convertirlos en representaciones visuales concretas que refuerzan el contenido.

Es cierto que las herramientas de IA pueden carecer de una comprensión profunda del contexto cultural o emocional del texto, lo que podría llevar a representaciones imprecisas. Sin embargo, al seleccionar cuidadosamente los parámetros de entrada, se pueden minimizar estos inconvenientes. En este caso, las imágenes no solo cumplen con los estándares visuales, sino que también aportan un componente estético que enriquece el mensaje.

Además, la interacción entre texto e imagen potencia el impacto del mensaje. Al combinar una narrativa que enfatiza valores como la ética, la salud y la sostenibilidad con imágenes que representan esos conceptos de manera atractiva, se logra captar mejor la atención del público. Esta sinergia fomenta una comprensión más profunda del tema, haciendo que las imágenes sean un complemento valioso del texto.

In conclusión, las imágenes generadas con IA representan fielmente el texto escrito, reforzando su mensaje y mejorando su impacto visual. A pesar de posibles limitaciones, estas herramientas se consolidan como un recurso poderoso para transmitir ideas de manera eficaz y atractiva.

Documento 8

Texto AI08E16 redactado por el estudiante conservado en su forma original

La generación de imágenes mediante inteligencia artificial (IA) ofrece posibilidades sorprendentes para representar escenas imaginadas, como la de una chica con un perro en un parque otoñal. Estas herramientas han revolucionado la forma en que creamos y compartimos contenido visual, combinando creatividad humana y algoritmos avanzados. En el caso del texto mencionado, una imagen de este tipo no solo reforzaría la narrativa, sino que también conectaría emocionalmente con la audiencia. Primero, la IA permite materializar ideas abstractas, como el vínculo emocional entre Ana y el perro perdido. A través de detalles visuales, como los ojos tristes del perro o el ambiente otoñal, se puede transmitir la atmósfera descrita, potenciando la experiencia del lector. Esto resulta especialmente útil en narrativas donde la imagen complementa y enriquece la historia. Además, las imágenes generadas por IA son personalizables, lo que permite ajustar colores, emociones o escenarios para lograr una representación exacta del texto. Por ejemplo, el uso de tonos cálidos y hojas doradas en un parque puede resaltar la melancolía y la esperanza presentes en la historia. De esta manera, el espectador no solo entiende, sino que siente el mensaje. Por último, estas imágenes pueden ser una herramienta educativa o artística, fomentando la imaginación y la creatividad. En un mundo cada vez más visual, tener la capacidad de traducir palabras en imágenes refuerza la conexión humana y enriquece las formas de comunicación. Así, la IA no reemplaza la creatividad humana, sino que la amplifica.

Documento 9

Texto AI09E18 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Hoy en día, es incuestionable que la inteligencia artificial puede hacer realizar casi todas las tareas. De hecho, la IA puede procesar descripciones y conceptos de un texto para transformarlos en representaciones visuales. Si pensamos en un texto donde se relata un día de una persona que suele tomar café y cuestionar sobre la vida, nos demos cuenta de que las imágenes generadas por la inteligencia artificial coinciden notablemente con los elementos descritos.

Sin embargo, surge una duda, es decir si estas imágenes realmente derivan del texto o si la IA simplemente asocia palabras clave con patrones visuales preestablecidos. Al recibir un texto, la IA busca coincidencias entre términos y conceptos visuales. Si las imágenes producidas por

la IA carecen de detalles más complejos, se podría argumentar que la IA no interpreta realmente la profundidad del mensaje.
Por otro lado, esta perspectiva pierde fuerza cuando observamos que, en realidad, algunos detalles aparecen, como también la coherencia entre el texto y las imágenes. En efecto, las fotografías logran capturan el ambiente íntimo que describe el texto: esto sugiere que la IA puede interpretar un contexto más amplio.
Además, es importante tener en cuenta que la IA genera imágenes a partir de asociaciones de palabras, pero carece de la capacidad de captar la intención emocional detrás de cada elemento del texto. Es algo inevitable, ya que se trata de una herramienta artificial, y no humana.
En conclusión, los elementos visuales y emocionales coinciden plenamente con la narrativa, lo que evidencia que la IA transformó el contenido escrito en una representación visual fiel. Este resultado destaca el potencial de la IA para convertir ideas en imágenes, enriqueciendo nuestra comunicación creativa.

Documento 10

Texto AI10E19 redactado por el estudiante conservado en su forma original

Los seres humanos han luchado mucho en los últimos años para que sus derechos sean respetado en el Estado donde viven. Desafortunadamente, en muchos casos el respeto de la Instituciones no llega lograr, y eso crea desconfianza en los ciudadanos, que se ponen el dilema si estos problemas se resolverán. Estas imágenes generada son el emblema de como la situación actual golpea las personas en el profundo de su ánimo, representandolo perfectamente.
Todas y cuatro las imágenes muestran las personas que no señalan una sonrisa, seguramente para los problemas sociales previamente mencionados. Y probablemente esta situación no va a mejorar: todas las imágenes son oscuras o representan personas que miran algo, de manera desperada. En un caso, está una persona anciana que mira directamente a pantalla: seguramente representa al rendición de la persona, que probablemente no puede hacer nada para resolver la situación.
De contra, en algunas imágenes tenemos una pizca de esperanza: una mujer que mira a la ventana, un rayo de sol que acaricia su ojo e su cara. Es la representación que no importa cuanto sea despera da una situación, tanto personal como general, hay siempre un rayo para resolver la situación.
En conclusión, las imágenes representan la dura realidad de la situación actual en los que estamos, pero añadiendo algo mas: la esperanza de que algo se puede hacer, que no todo está

perdido y de como las personas, si trabajan juntas, pueden resolver todos los tipos de problema, que no importa cuanto complicado puede ser.