

6. La evaluación en la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación profesional: el estudiante plurilingüe como centro de interés¹

— Carmen López-Ferrero y Carme Bach

Universitat Pompeu Fabra

1. Introducción: evaluar la competencia discursiva plurilingüe

Con el fin de fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la comunicación profesional, planteamos a continuación el desarrollo de dos tipos de actividades de escritura que requerirían, en el actual contexto académico internacional, una mayor atención en la investigación española: la práctica con géneros discursivos profesionales, por un lado, y la práctica de una evaluación comunicativa de estos discursos, por otro. Nuestro objetivo, en esta línea, es contribuir a la mejora de la que denominamos *competencia discursiva plurilingüe*, definida como el manejo eficaz, adecuado y crítico de géneros discursivos variados en sus distintas dimensiones y en distintas lenguas, a partir de las experiencias previas que quien aprende una nueva lengua ha tenido con estos géneros en las lenguas que ya domina. Desde esta perspectiva, en el aprendizaje de lenguas la competencia discursiva es, pues, intrínsecamente plurilingüe (véase Consejo de Europa, 2008).

1. Este trabajo se inscribe en el Proyecto EDU2016-75874-P *Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo* (proyecto ECODAL), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad español, la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Sus autoras forman parte del *Grupo de investigación en aprendizaje y enseñanza de lenguas* (Gr@el), grupo consolidado y subvencionado por el gobierno de la Generalitat de Catalunya (AGAUR, 2017 SGR 915). Carmen López-Ferrero es profesora titular de universidad y Carme Bach es profesora agregada Serra Hünter.

En relación con los géneros de discurso profesional, partimos aquí del trabajo con *familias de géneros* de discurso (Bhatia, 2004; Ciapusio, 2007), entendidas como grupos de géneros, dentro y entre distintos campos disciplinares, que comparten propósitos comunicativos. Proponemos una metodología que explicita los vínculos que pueden establecerse entre géneros discursivos escritos personales (la autobiografía, el diario o la carta personal, por ejemplo) y géneros profesionales (el *curriculum vitae*, el resumen ejecutivo o la carta de solicitud de empleo), para fomentar la *transferencia analógica* (Dierendonck, Loarer y Rey, 2014) en el desarrollo de la comunicación profesional. Definimos esta comunicación profesional en términos de *competencia discursiva*, esto es, como la capacidad de una persona de producir e interpretar las distintas clases de texto (orales, escritos y multimodales) que necesita emplear en su ámbito de trabajo. Si una *competencia*, la comunicación profesional en este caso, es definida como el manejo eficaz de los saberes y recursos que garantizan la *repetición* de una actuación exitosa en situaciones similares, el trabajo con familias de géneros discursivos en la comunicación profesional permite precisamente establecer similitudes entre géneros distintos pero emparentados, y también contrastes con la variación retórica según las lenguas, en un contexto de aprendizaje internacional, y, por tanto, plurilingüe.

Por *evaluación* entendemos el acto de comunicación (Black y William, 2009; Weiss, 1991; entre otros) a través del cual se «hace visible» a quien aprende, para orientar y regular sus avances (en este caso en la comunicación profesional), el camino que ha recorrido y el que le falta por recorrer en su proceso de aprendizaje. De ahí la denominación de *evaluación comunicativa*, heredera del concepto de *evaluación formativa* propuesto por Black y William (2009) y Weiss (1991), entre otros, pero que va más allá de evaluar para enseñar, al negociarse con los alumnos los indicadores de logro en el manejo de los textos (*habilidades prácticas*), observando los indicadores *cognitivos* de aprendizaje, para identificar el grado de conciencia de la competencia discursiva (*saber metadiscursivo*) que alcanzan; en este sentido, ser competente discursivamente incluye tomar conciencia de lo que se es capaz y no se es capaz de hacer en relación con la producción e interpretación de

textos, y saber comunicarlo. Se logra, de este modo, poner el foco en el propio proceso de aprendizaje del estudiante, para ofrecerle conocimientos y recursos que fomenten su autonomía.

Así entendemos la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe en el proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo, el proyecto ECODAL:

[...] capacidad de participar, desde una posición y un papel (rol) concretos en el seno de una comunidad cultural plurilingüe, en prácticas discursivas sociales produciendo e interpretando textos (en forma mono o plurigestionada), orales, escritos y multimodales, pertenecientes a géneros propios de tales prácticas, y hacerlo de forma eficaz, adecuada y crítica.

Concretamente, las prácticas discursivas en las que nos centramos en estas páginas son las de la comunicación profesional, con el estudiante plurilingüe como centro de interés: por eso, la puerta de acceso para evaluar la enseñanza y aprendizaje de la comunicación profesional la constituyen los géneros discursivos que los estudiantes tienen conciencia de usar en ámbitos personales o sociales, tanto los aprendidos en situación formal como los aprendidos de forma no reglada –géneros discursivos *vernáculos*, en términos de Barton y Hamilton (1998)–. A partir del trabajo con familias de géneros, como veremos, se accede a la práctica de los géneros profesionales.

Presentamos en los apartados que siguen el estado de la cuestión (§ 2) a nivel internacional y nacional en relación con el estudiante plurilingüe como centro de interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas (§ 2.1), por un lado, y en relación con la evaluación de la comunicación profesional (§ 2.2), por otro. A continuación, definimos el problema objeto de nuestro estudio: la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe, en sus distintas dimensiones, en el marco teórico-conceptual en que se ubica (§ 3). A partir de estos estudios previos, detallamos los objetivos y foco del trabajo desarrollado por nuestro equipo de investigación ECODAL (§ 4), las aportaciones más destacadas (§5), y los retos y perspectivas de futuro (§ 6).

2. Estado de la cuestión: los procesos de enseñanza-aprendizaje plurilingüe y la evaluación de la comunicación profesional

Como hemos avanzado, reseñamos aquí los trabajos de referencia que sitúan al estudiante plurilingüe en el centro de su propio aprendizaje, en este caso de la comunicación profesional objeto de nuestro estudio. A continuación, resumimos los planteamientos más actuales sobre la evaluación de la comunicación profesional, tal y como se recoge en los documentos de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas.

Dado que quienes necesitan aprender géneros discursivos profesionales suelen disponer de más de una lengua como propia o de aprendizaje, partimos, como hemos detallado en la introducción, de un concepto de *competencia discursiva plurilingüe* (Candelier, 2008; Coste, Moore y Zarate, 2009), pues el estudiante ya sabe usar algunos géneros gracias a las experiencias que ha tenido con las lenguas adicionales que ya domina. Así pues, la competencia discursiva conlleva el desarrollo de la competencia plurilingüe, como plantea el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER en adelante):

El individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas, y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (Consejo de Europa, 2001, cap. 1.3)

Nuestra reflexión se centra en hablantes adultos, quienes necesitan manejar lenguas diversas para desenvolverse en su contexto profesional. Trabajos como los de Cummins (1979 y 2007) demuestran que una persona bilingüe o multilingüe puede transferir los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en una lengua o en varias a la nueva que aprende, a través de diferentes formas de combinación, integración e interconexión. Se trata de la denominada *hipótesis de la interdependencia lingüística* (Cummins, 2007), confirmada en múltiples investigaciones en el campo, tal y como sostiene Vila (2006).

La competencia plurilingüe, por tanto, es la trama en que se asienta el *repertorio lingüístico* de una persona, esto es, el conjunto de lenguas que es capaz de utilizar con eficacia comunicativa en mayor o menor grado, con diferentes propósitos y en diferentes actividades (productivas, receptivas o interactivas), incluyendo la L1 o lengua materna. De hecho, más allá de esa capacidad de uso, en la competencia plurilingüe se incluyen también los conocimientos lingüísticos, o conceptos, transversales a diferentes lenguas, que la persona posee y en los que se apoya no solo en el uso de la lengua, sino también en el proceso de apropiación e internalización de sus reglas y estructuras (en sus distintos niveles de análisis, fonético, morfológico, léxico, semántico o discursivo). Esta noción cuestiona la visión compartimentada de las competencias en el aprendizaje de lenguas y culturas para abogar por unos planteamientos formativos que contemplen los distintos usos lingüísticos (distintas lenguas y variedad de textos) como una competencia única, y no de manera aislada.

En esta línea, tiene sentido plantear propuestas que busquen desarrollar la competencia discursiva plurilingüe, tal como detalla el Consejo de Europa en el informe MCER, particularmente en su versión ampliada de 2020.

2.1. El estudiante plurilingüe como agente del aprendizaje (MCER 2001 y 2020/2021)

El MCER (Consejo de Europa, 2001 y 2020/2021)² aboga por formar «usuarios de la lengua», centrándose en el estudiante como agente social; el foco, pues, es la acción comunicativa; y el centro

2. En 2018 se llevó a cabo una actualización de los descriptores de competencia lingüística del MCER cuya versión definitiva fue publicada en 2020, traducida al español en 2021, para proporcionar escalas en áreas no consideradas en la primera versión de 2001, como, por ejemplo, la mediación, las telecomunicaciones o las interacciones en línea; también este volumen complementario enriquece la descripción del nivel inicial A1 (con un Pre-A1) y fortalece la descripción de los niveles C, especialmente el nivel C2, para el cual la mayoría de los descriptores ilustrativos originales no habían sido calibrados. Otro contenido novedoso es la inclusión de la pluriculturalidad y del plurilingüismo, con sendas escalas de desarrollo: del repertorio pluricultural, por un lado, y del repertorio plurilingüe, por otro. Adapta, además, las escalas a la lengua de signos.

de interés, el aprendiz de los distintos usos de la(s) lengua(s): «lo que el/la aprendiente puede hacer» (Consejo de Europa, MCER, 2020/2021, p. 36) en la lengua. En esta línea, por lo tanto, lo que interesa para la didáctica es identificar cuáles son los usos que el estudiante necesita aprender, esto es, cuáles son sus necesidades lingüísticas reales en relación con los ámbitos comunicativos en los que lleva a cabo sus actividades sociales y profesionales, en las distintas lenguas que aprende.

En el MCER (2001 y 2020-2021), los estudiantes constituyen el centro de la actividad de enseñanza-aprendizaje, de modo que sean responsables de sus propios procesos de aprendizaje, con el fin de que la formación en lenguas los capacite para que puedan aplicar los conocimientos de forma significativa a su vida tanto personal y social como profesional. Para lograrlo es necesario en la enseñanza de lenguas dotar al aprendiz de un universo de situaciones comunicativas reales de su día a día. En esta línea, según Genthon (1991) y Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999), conviene prestar atención a las estrategias de aprendizaje:

[...] favorecer el aprendizaje y la transferencia de conocimiento: un entrenamiento centrado en las estrategias de elaboración y el conocimiento de las operaciones necesarias para el desempeño de las tareas. (Genthon, 1991, p. 180)

Se trata, pues, de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan manipular tareas y géneros variados con el fin de llegar a apropiárselos para aplicar esos mismos recursos y formas de proceder a situaciones distintas a las trabajadas en clase. Solo un enfoque de tipo holístico-textual permitirá llegar a la meta que nos proponemos.

En síntesis, el enfoque orientado a la acción propuesto por el MCER (2001 y 2020/2021) parte de la base de que el aprendiz trabaja para convertirse en un usuario competente en varias lenguas: de este modo, aplicará estrategias lingüísticas y culturales que ya tiene también en su lengua materna, y en otras lenguas adicionales que haya

podido aprender, en el proceso de aprendizaje de otra lengua. Este proceso parte de la activación de esos conocimientos previos para el fomento de las competencias plurilingüe e intercultural. Atendiendo a estas consideraciones, la competencia discursiva es intrínsecamente plurilingüe e intercultural, tal y como se ha definido al inicio de este capítulo, en consonancia con las aproximaciones internacionales más actuales:

En realidad, el plurilingüismo puede considerarse desde varias perspectivas: como hecho sociológico o histórico, como un rasgo o ambición personal, como una filosofía o acercamiento educativos, o, básicamente, como el objetivo sociopolítico de preservar la diversidad lingüística. Todas estas perspectivas son cada vez más habituales en Europa (MCER, 2020/2021, p. 39)

2.2. La comunicación profesional y su evaluación

Los ámbitos para esta acción lingüística y cultural que indica el MCER (2001 y 2020/2021) son cuatro: 1) el ámbito público, en el cual el aprendiz tendrá que actuar como ciudadano individual o formando parte de alguna asociación; 2) el ámbito educativo, en el que el individuo participa como miembro de algún organismo de educación; 3) el ámbito personal, que es el de la vida privada del alumno donde interacciona con su familia, sus amigos o realiza prácticas individuales de lectura y escritura (por ej.: la escritura de un diario personal) y 4) el ámbito profesional, en el que el alumno interactúa en su oficio o ámbito profesional. Además, en muchas situaciones puede darse a la vez interacción en más de uno de los ámbitos descritos.

Para la línea de investigación que presentamos, la interacción que interesa destacar precisamente es la que puede establecerse entre los dos últimos ámbitos que acabamos de definir: el personal y el profesional. La información sobre qué evaluar en los textos escritos en estos dos ámbitos se presenta del siguiente modo en el MCER (2020/2021), en relación con el nivel de competencia B1, por ejemplo:

Tabla 1. Cuadro de evaluación de la escritura para B1

General	Alcance	Coherencia	Corrección	Descripción	Argumentación
Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una variedad de temas conocidos dentro de su área de interés enlazando una serie de elementos breves y concretos en una secuencia lineal.	Dispone de un repertorio lingüístico lo bastante amplio para desenvolverse y de suficiente vocabulario para expresarse con algunos circumloquios sobre temas como la familia, sus aficiones e intereses, el trabajo, viajes y acontecimientos actuales.	Enlaza una serie de elementos breves y concretos para elaborar un texto cohesionado y lineal.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y patrones lingüísticos de uso frecuente relacionados con las situaciones comunes.	Relata por escrito experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y cohesionados.	Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés. Resume, comunica y da su opinión, con cierta seguridad, sobre información recopilada de carácter fáctico relativa a asuntos conocidos, habituales o no, propios de su especialidad.
Los textos son comprensibles, pero expresiones esporádicas poco claras y/o incoherencias pueden provocar interrupciones en la lectura.			Comete errores esporádicos que el/la lector/a normalmente puede interpretar de forma correcta a partir del contexto.	Escribe la descripción de un acontecimiento o un viaje reciente, real o imaginado. Narra historias.	Escribe informes muy breves en un formato convencional con información rutinaria de carácter fáctico y los motivos de ciertas acciones.

Fuente: Consejo de Europa (2020/2021, p. 208, anexo 4).

Observamos en esta tabla de evaluación que los criterios que se proponen para evaluar textos escritos son muy genéricos. El MCER (2020/2021, anexo 8) ofrece ejemplos de uso de descriptores de evaluación para la interacción en línea y para actividades de mediación (oral o escrita) en los distintos ámbitos de uso (personal, público, profesional y educativo); no obstante, no están detalladas estas pautas para la producción escrita de distintas clases de textos, esto es, de distintos géneros de discurso. Un marco teórico adecuado para hacerlo es el del estudio de las denominadas *familias* de géneros discursivos.

Existen numerosos instrumentos y pautas para evaluar géneros escritos en distintos ámbitos (véanse Didactext, 2003; y Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003, entre otros), pero no parten de las experiencias discursivas y conocimientos previos de los estudiantes con géneros personales de la misma familia que los profesionales. Si somos capaces de destacar el *continuum* que puede establecerse entre los géneros discursivos personales y los profesionales a través de la descripción de familias de géneros, tal y como detallamos en los apartados que siguen, podremos ayudar a capacitar a los estudiantes en el aprovechamiento de textos que ya conocen, de su ámbito personal, para la producción de nuevos textos en el ámbito profesional.

Las listas de control, rúbricas de evaluación o cuestionarios de coevaluación o autoevaluación de textos escritos que los estudios previos ofrecen (Cassany, 1993; Agosto Riera, Álvarez Angulo, Hilario Silva, Mateo Girona y Uribe Álvarez, 2017, por ejemplo; entre muchos otros) suelen presentarse con criterios e indicadores de logro generales, no específicos para cada género de discurso particular, a pesar de que en estas propuestas sí se ofrezcan pautas de escritura distintas para cada clase de texto. Por ejemplo, en Agosto Riera *et al.* (2017) se ofrecen orientaciones didácticas muy detalladas para la redacción de varios géneros académicos propios de la enseñanza secundaria (reseñas, ensayos, infografías, etc.), pero las ayudas que se han diseñado para revisar y reescribir el texto son las mismas para todos los géneros de discurso trabajados.

3. Marco teórico: familias de géneros y dimensiones para su análisis

Hay numerosas investigaciones, tanto del contexto internacional como del nacional, en relación con el concepto de *género discursivo*, desde una perspectiva lingüística teórica y aplicada (Bañales, Castelló y Vega, 2016; Bathia, 2004; Hyland, 2005; Sánchez Jiménez, 2016; Swales, 1990; Swales y Feak, 2011). También el enfoque basado en los géneros goza ya de recorrido en la enseñanza-aprendizaje de lenguas primeras (L1), segundas y adicionales (L2, LA). Para la didáctica de L1, Dolz, Moro y Pollo (2000, p. 5), por ejemplo, consideran los géneros discursivos como «mediadores esenciales de las actividades humanas». En la didáctica de las L2, según Hyland (2003, p. 18), el trabajo con géneros ofrece a los estudiantes «explicaciones explícitas y sistemáticas sobre las formas de funcionar de la lengua en contextos sociales».

De todos modos, existen todavía hoy día pocos estudios que describan los géneros discursivos que se utilizan en la vida profesional (Drew y Heritage, 1992; Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia, 2012; López Ferrero y Bach, 2016; Montolío, García, Gras, López y Polanco, 2010; Parodi, 2005 y 2008; Schimdt, 2016) y son escasas las investigaciones que comparan estas actividades profesionales (orales, escritas o multimodales) con las realizadas en el seno de una institución académica (Bach y López Ferrero, 2011; Cassany y López Ferrero, 2010; Lee, Green y Brennan, 2000; Montolío y López, 2010) o en la esfera personal.

También en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad, desde una perspectiva etnográfica (Barton y Hamilton, 1998; Zavala, Ames y Niño Murcia, 2004, entre otros), se destaca la necesidad de estudiar las llamadas *prácticas vernáculas*, esto es, los usos –o *prácticas letradas*– de los textos escritos que desarrollan las personas fuera del ámbito institucional, porque esas prácticas explican la forma como luego los usuarios de esos textos interpretan y gestionan las actividades académicas o institucionales nuevas para ellos, que necesitan resolver en ámbitos distintos al familiar.

3.1. Familias de géneros

Las investigaciones a partir de familias de géneros discursivos pueden contribuir a desarrollar la interacción por la que abogamos aquí entre actividades comunicativas del ámbito personal y actividades comunicativas del ámbito profesional. El concepto de *familia* o *colonia de géneros* permite establecer interacciones entre contextos personales y contextos más profesionales de usos de los textos. Así define Bhatia (2004) este concepto:

[...] una colonia de géneros [...] representa una agrupación de un número de géneros dentro de dominios disciplinares que comparten en gran medida los propósitos comunicativos que cada uno de ellos contiene, de ahí que sean considerados como miembros primarios de la colonia y, a la vez, representa un proceso a través del cual los recursos genéricos son explotados y apropiados para crear formas híbridas (tanto mixtas como integradas) que pueden ser consideradas miembros secundarios de la colonia. (p. 58)

Ciapuscio (2007) prefiere la metáfora *familia* a la de *colonia*, al destacar la primera un vínculo que va más allá de compartir un territorio en términos de mayor proximidad o lejanía. Es el propósito comunicativo compartido que persiguen los distintos géneros de un mismo grupo el que permite considerarlos «emparentados», como miembros de una misma familia. Lo que los distingue entre ellos son los distintos roles que desempeñan en ese marco pragmático común. En esta línea, Ciapuscio analiza el parentesco entre géneros del proceso de investigación para desarrollar la denominada *competencia genérica*, en el marco de una lingüística de los géneros (Adamzik, 2000). Dentro de la familia de géneros del proceso de investigación, Ciapuscio incluye los *géneros de iniciación a la investigación* (exposiciones orales, monografía, proyecto de tesis, póster, ponencia, tesis) y los *géneros de la práctica disciplinar* (reseña, debates entre científicos, artículo de investigación, libro, informe de investigación, referato, etc.). Se caracterizan todos estos géneros por su uso en la comunidad discursiva académica, por compartir fines (produ-

cir y transmitir conocimiento disciplinar relevante), por seguir en el plano textual y lingüístico el procedimiento científico y su *ethos*.

Ciapuscio (2007) presenta una propuesta de progresión didáctica para una enseñanza-aprendizaje de los géneros de menor a mayor complejidad dentro de una misma familia, la de los géneros del proceso de investigación. Por ello, recogemos en la tabla 2 dos de estos procesos, el que desemboca en la redacción de la revisión bibliográfica de un artículo o el capítulo del estado de la cuestión de una tesis, por un lado, y el proceso que da lugar a un artículo (*paper*), por otro:

Tabla 2. Adaptación de la propuesta de Ciapuscio (2007), de progresión en el aprendizaje de los géneros (orales y escritos) del proceso de investigación.

– Complejidad			+ Complejidad	
<i>exposición oral de bibliografía ></i>	<i>evaluación oral grupal ></i>	<i>reseña crítica (individual) ></i>	<i>presentación y evaluación grupal ></i>	<i>artículo (revisión bibliográfica) / capítulo tesis (estado de la cuestión)</i>
<i>exposición oral de abstract congreso ></i>	<i>evaluación oral grupal ></i>	<i>abstract / ponencia (individual) ></i>	<i>presentación y evaluación grupal ></i>	<i>artículo</i>
+ Complejidad				

Así pues, Ciapuscio establece conexiones entre los géneros escritos y orales del mundo académico. Siguiendo estos planteamientos, se pueden diseñar propuestas de enseñanza-aprendizaje más coherentes para este ámbito. En esta línea, el aprendizaje de géneros discursivos escritos profesionales puede también enfocarse desde géneros –de la misma familia– del ámbito privado que el estudiante ya domina: así el estudiante puede transferir tácticas y estrategias pragmáticas que ya ha adquirido en escritos de carácter personal a los nuevos géneros que necesita aprender del mundo profesional. De este modo, las relaciones que buscamos persiguen favorecer una evaluación comunicativa de la competencia discursiva plurilingüe.

3.2. Dimensiones de análisis

Qué elementos es necesario enseñar y aprender para dominar los géneros discursivos de determinados ámbitos es la pregunta que subyace también en los trabajos de Bhatia (1993, 2002 y 2004) en relación con el ámbito profesional, así como en los trabajos de la escuela de Sídney (Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012) sobre géneros académicos especialmente. La respuesta varía según los estudiosos: Bhatia (2002), por ejemplo, propone un modelo teórico de análisis aplicado a los géneros profesionales en el que se solapan tres perspectivas: la perspectiva textual, la perspectiva sociocognitiva (esto es, el mundo de las intenciones privadas) y la perspectiva sociocrítica, tal y como se representa en la siguiente figura:

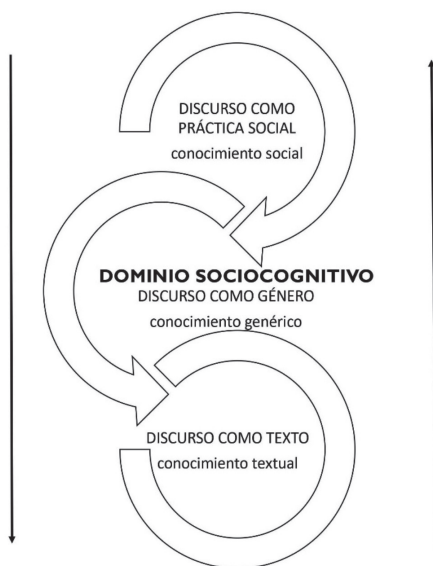


Figura 1. Adaptación de las perspectivas de análisis de Bhatia (2002).

Según Bhatia (2002), el análisis del género discursivo como práctica social (primera dimensión en la figura 1) atiende a cómo está construido el discurso por actividades sociales, identidades y estructuras

sociales, esto es, por el contexto definido en términos de realidades socioculturales. Por su parte, el género entendido como dominio sociocognitivo se relaciona con culturas disciplinares específicas, para entender por qué las personas construyen los géneros como lo hacen, y qué lo posibilita. Finalmente, el género discursivo como texto, la tercera dimensión en la figura 1, incide en las relaciones textuales para identificar qué rasgos léxicos y gramaticales son los estadística o funcionalmente distintivos en cada clase de texto. Así, en este modelo de Bhatia (2002) se concibe el contexto tanto globalmente (como práctica social) como localmente (en términos de cotexto). Lo relevante de su modelo es que las tres perspectivas discursivas son esencialmente complementarias entre ellas e interactivas, no mutuamente exclusivas. A pesar de ello, señala que lo habitual en las investigaciones es centrarse en una de las dimensiones:

El modelo propuesto puede emplearse de diversos modos, en función del objetivo que se necesite o se decida perseguir. Un sociolingüista típico, interesado en análisis del discurso, quizá empezará por el extremo superior, observará detenida y exhaustivamente el contexto social e irá avanzando hacia abajo, pero no será habitual que estudie con profundidad el dominio textual. Para un especialista en lenguas aplicadas, en cambio, resultaría más provechoso empezar por el final, explorar exhaustivamente el dominio textual, trabajar con la vista puesta en el dominio social y utilizar a menudo el contexto social para explicar el análisis de la textualización de los recursos discursivos y léxico-gramaticales. Sin embargo, la mayoría de usuarios del modelo, ya se interesen por asuntos socioculturales o pedagógicos, en uno u otro momento habrán de prestar atención a los aspectos sociocognitivos de la construcción, interpretación o uso del género, o a la explotación de sus recursos. (Bhatia, 2002, p. 18)

Otra referencia básica de nuestro marco teórico es la propuesta de la escuela de Sídney. Distinguen Rose y Martin (2012/2018) también entre distintos tipos de contexto:

los contextos sociales de uso de la lengua pueden verse desde tres perspectivas: las relaciones que se crean por el uso de la lengua, las experiencias que se interpretan por medio de la lengua y el papel que tiene la lengua en el contexto. Estas tres dimensiones del contexto social se conocen como el **tenor** de las relaciones sociales (la naturaleza de las relaciones, quién está involucrado), el **campo** de la experiencia (qué está haciendo o de qué están hablando), y el **modo** de la comunicación, como hablar o escribir. Juntos, el campo, el tenor y el modo se conocen como el **registro** de un texto.

Más allá del registro está el propósito social global de un texto, que es su **género**. [...] El campo, el tenor y el modo se entrelazan en el nivel del género [...]. (p. 34)

Esta interrelación entre género y registro (tenor, campo y modo) la representan estos investigadores de la escuela de Sídney del siguiente modo:

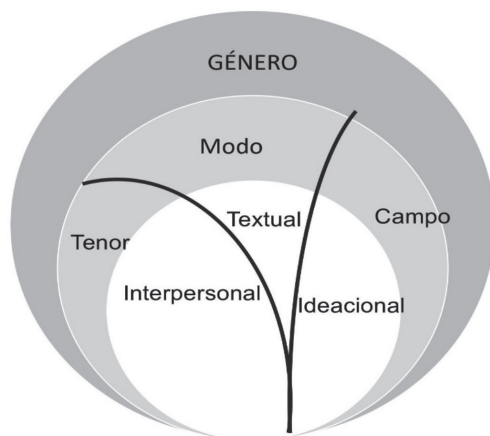


Figura 2. El género como configuración de tenor, campo y modo. Fuente: adaptación de Rose y Martin (2012/2018, p. 34).

Como se puede observar, en las dos propuestas que hemos presentado hay coincidencia en los planos o dimensiones de análisis: desde una dimensión contextual más amplia (la del género considerado como práctica social, en una dimensión sociocultural) hasta una dimensión más estrecha relacionada con el contexto inmediato de comunicación (con el registro, esto es, con los parámetros situacionales de tenor, campo y modo).

4. Dimensiones de análisis para la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe

En línea con los estudios previos de referencia que hemos revisado en el marco teórico, sobre enseñanza de lenguas, análisis del discurso, lingüística del texto y géneros discursivos, para analizar los géneros de discurso objeto de enseñanza-aprendizaje de la competencia discursiva plurilingüe, distinguimos también tres dimensiones en interacción permanente:³

- *Dimensión sociocultural*, en relación con el contexto social e histórico que define un género como práctica discursiva situada; y con la actividad de quienes usan el género como agentes sociales críticos, esto es, con voz propia.
- *Dimensión pragmática*, relacionada con el contexto inmediato de producción del texto (lugar, tiempo, participantes, intenciones).
- *Dimensión textual*, que incluye la estructura textual (secciones, movimientos y pasos de cada género discursivo particular) y los componentes lingüísticos (léxico y gramática) del texto, condicionados y condicionantes de las dos dimensiones anteriores.

Recogemos, así, la aportación sociocrítica y sociocognitiva de Bhatia, relacionada en nuestro modelo con la actitud crítica que buscamos desarrollar en el manejo de los géneros de discurso; la perspectiva

3. Tal y como presentamos en <https://www.upf.edu/web/ecodal>.

pragmática incluye, además, los trabajos de la escuela de Sídney, en interrelación con la dimensión textual. En la figura 3 representamos cada una de estas dimensiones, tal y como las abordamos en el proyecto de investigación I+D+i ECODAL en el que se enmarca este estudio:

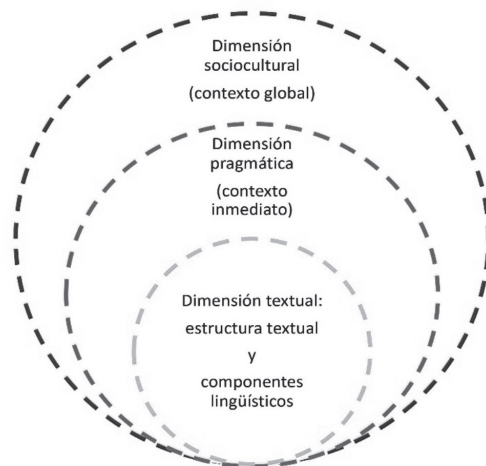


Figura 3. Dimensiones de análisis del género de discurso.

En la dimensión sociocultural más global estudiamos la *esfera de actividad social* (Bajtín, 1952-53/1979) en relación con la necesidad a la que responde el género discursivo, esto es, la tarea comunicativa que el género resuelve en un determinado ámbito del discurso: qué se hace con el texto, cómo se maneja y también qué valor tiene en el grupo social o cultural en el que se emplea. Esta dimensión, pues, atiende a la perspectiva crítica, al analizar el poder que otorga saber dominar determinados géneros discursivos (sobre todo en el ámbito profesional, que es el que nos atañe en estas páginas) y los intereses a los que sirve. Para evaluar, pues, el género como práctica social o profesional es necesario considerar sus características socioculturales.

La dimensión pragmática aborda el análisis del registro del texto, el del contexto inmediato: participantes, lugar, tiempo, función de

la comunicación. En esta dimensión, pues, es pertinente estudiar la inscripción del sujeto (*yo*) discursivo y del destinatario, esto es, la deixis; también la fuerza ilocutiva de los enunciados y las tácticas y estrategias pragmáticas como la modalización, la conducta interaccional o la cortesía, por ejemplo.

Por último, en la dimensión textual el análisis se centra en las propiedades del texto: coherencia semántica, selección y organización de la información (partes, *movimientos* o *moves*, etc.), progresión temática, mantenimiento del referente y del hilo discursivo, conexión (conectores y marcadores del discurso). Atiende, pues, a los componentes lingüísticos (léxico y gramática), oracionales y supraoracionales, con que se expresan las otras dimensiones del género (la sociocultural y la pragmática).

En esta línea, la perspectiva teórica de la que partimos, como hemos dicho, es la de una competencia discursiva plurilingüe y multidimensional para la enseñanza y aprendizaje de los géneros que nos ocupan.

5. Analizar para evaluar: familias de géneros autorreferenciales y apelativos

El punto de partida de nuestra investigación, pues, son los géneros escritos personales que ya dominan los aprendices de lenguas para avanzar hacia el aprendizaje de géneros nuevos de la misma familia, pero que pertenecen a un ámbito comunicativo distinto, el ámbito profesional. De este modo, se contrastarán los indicadores de evaluación que pueden ser compartidos y los que no, y se pondrán de relieve los recursos, tácticas y estrategias pragmáticas que necesitan aprender los estudiantes por contraste con los que ya dominan.

Las relaciones de parentesco que pueden establecerse entre los miembros de las dos familias estudiadas, escritos autorreferenciales y apelativos, quedan puestas de manifiesto en las figuras 4 y 5 siguientes, cuyo círculo central destaca el propósito comunicativo compartido:

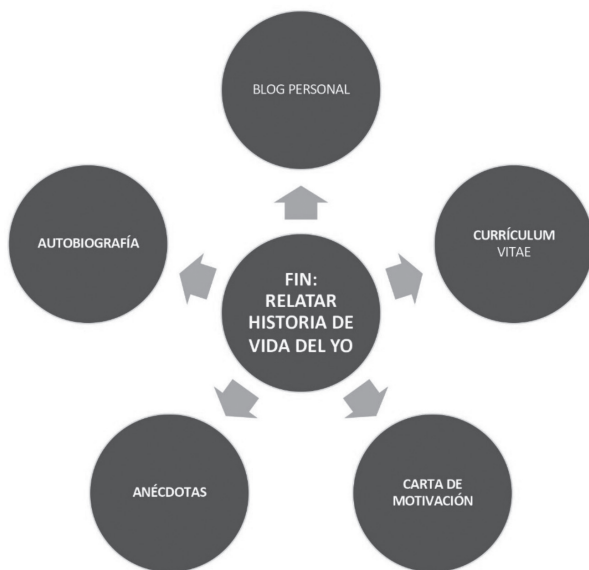


Figura 4. Familia de géneros escritos *autorreferenciales, orientados al yo.*

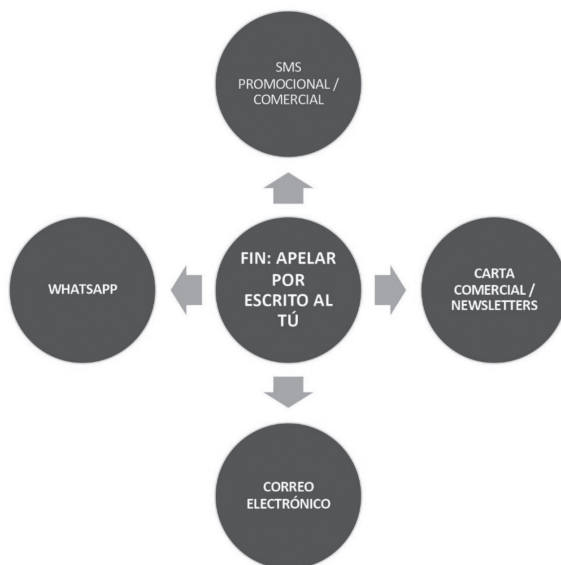


Figura 5. Familia de géneros escritos *apelativos, orientados al tú.*

En las figuras 4 y 5, los géneros situados a la izquierda del esquema pertenecen al ámbito personal; los que se sitúan a la derecha son propios del campo profesional. En las tablas que siguen describimos sucintamente las características discursivas más relevantes de cada uno de los géneros de cada familia, para establecer vínculos dentro de los géneros discursivos del ámbito personal y profesional: recogemos, como indica Bhatia (2002), rasgos funcionalmente distintivos en cada género de discurso, organizados en torno a las dimensiones de análisis que hemos establecido: la del género como práctica social (dimensión sociocultural), la dimensión pragmática (registro, marcas enunciativas, modalización) y la dimensión textual.

Los rasgos discursivos detallados en las tablas constituyen nuestro punto de partida para el análisis de la competencia discursiva plurilingüe en los géneros profesionales. Para favorecer una evaluación comunicativa, es necesario explicitar cómo las distintas categorías discursivas, de cada una de las dimensiones del modelo de referencia (sociocultural, pragmática y textual), se concretan en cada género de discurso particular; de esta forma será posible negociar los indicadores de evaluación a través del intercambio docente-discente. Esta concreción de los criterios de evaluación solo es posible llevarla a cabo a partir de cada género de discurso objeto de aprendizaje: es la forma de que estos criterios resulten válidos, para evitar así la generalización a la que conduce no considerar el género de discurso particular que se aprende.

Los géneros de la primera familia comparten el propósito de ofrecer datos del propio autor del discurso, como los blogs, las autobiografías o los currículos (CV), en los que es necesario presentar datos biográficos para explicar una determinada trayectoria profesional. Los blogs se inscriben en la esfera personal; el currículum vitae pertenece al mundo del trabajo. Proponemos denominar a esta familia *géneros escritos autorreferenciales*: orientados hacia el *yo* discursivo.

En la segunda familia de géneros que abordamos el fin es fomentar la interacción con el interlocutor-destinatario: aquí se incluyen dis-

cursos escritos tan actuales como las interacciones por WhatsApp⁴ o los correos electrónicos personales, por ejemplo, del ámbito privado. Pertenecen al campo profesional los SMS comerciales o las ofertas o promociones que recibe un ciudadano –cada vez con mayor frecuencia a través del correo electrónico–. Nuestra propuesta es denominar los *géneros escritos apelativos*: orientados hacia el *tú* interlocutor (López Ferrero y Martín Peris, 2013).

En cuanto a los indicadores *cognitivos* (el saber declarativo), abogamos por compartir, como hemos dicho, las experiencias previas de los estudiantes con comunicaciones de tipo personal para contrastarlas con las de tipo profesional: por ejemplo, se puede partir de los blogs personales para luego abordar las cartas de solicitud profesionales; o partir de la interacción informal de wasap para luego abordar géneros más profesionales como los SMS promocionales.

De este modo, se comparten unas prácticas discursivas que ya se dominan y de una base conceptual compartida (los rasgos de las distintas dimensiones detallados en las tablas 3 y 4) como indicadores de logro para fomentar una reflexión más profunda acerca de la comunicación profesional –por contraste con la personal– y lograr datos de lo que aprenden los estudiantes.

Descripciones de géneros de discurso pertenecientes a estas familias se hallan en trabajos previos de nuestro equipo; dos géneros orientados hacia el *tú*, esto es, apelativos, han sido trabajados en investigaciones específicas, como las conversaciones personales por WhatsApp (véase Bach, 2018; Bach y Costa, 2020), o géneros profesionales como las cartas comerciales y *newsletters* (véase López Ferrero y González, 2014). Los análisis llevados a cabo indican que, por una parte, el género wasap converge en muchos aspectos con la conversación coloquial –sincrónica, carácter efímero e intertextualidad, entre otros rasgos–.

4. Usamos WhatsApp para referirnos a la aplicación informática y, en cambio, *wasap* para el género discursivo, es decir, los mensajes enviados por la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp, tal como propone la Fundéu: <https://www.fundeu.es/recomendacion/wasap-y-wasapear-grafias-validas>.

Tabla 3. Rasgos discursivos de los géneros escritos *autorreferenciales, orientados al yo*.

Dimensiones	Subgéneros personales				Subgéneros profesionales	
	Rasgos	Autobiografía	Blog personal	Anécdotas	CV	Carta de motivación
Sociocultural	prácticas de planificación	alta	alta	media	alta	alta
	tempo	asincrónico	asincrónico	asincrónico	asincrónico	asincrónico
Pragmática	registro	general	en función de la finalidad	general	específico	específico
	modo	escrito	multimodal e hipertextual, escrito	oral o escrito	escrito	escrito
	tenor funcional	relatar	exponer	relatar	argumentar	argumentar
	tenor interpersonal	formal	(in)formal	informal	formal	formal
Otros rasgos pragmáticos	marcas enunciativas	1. ^a y 3. ^a pers. (sing. y pl.)	1. ^a , 2. ^a y 3. ^a pers. (sing. y pl.)	1. ^a pers. (sing. y pl.)	1. ^a pers.	1. ^a y 2. ^a pers. (sing. y pl.)
	modalización	valorativa	epistémica y deóntica	valorativa y epistémica	escasa	valorativa y epistémica
Textual	Estructura textual	libre	libre	prefijada	prefijada	prefijada

Tabla 4. Rasgos discursivos de los géneros escritos *apelativos, orientados al tú*.

Dimensiones	Subgéneros personales			Subgéneros profesionales		
	Rasgos	WhatsApp	correo e./ carta personal	SMS promocional	carta comercial o newsletter	
Sociocultural	Práctica social	planificación	baja	en función del destinatario	alta	
Pragmática	Registro	tempo	sincrónico	asincrónico	asincrónico	
		campo	general	en función de la finalidad	específico	
		modo	escrito concebido como si fuera una conversación	interactuar	multimodal e hipertextual, escrito	escrito con rasgos orales
Textual		tenor funcional	interactuar	interactuar	argumentar	
		tenor interpersonal	informal	(in)formal	semiformal	
	Otros rasgos pragmáticos	marcas enunciativas	1.ª y 2.ª pers., deícticos espacio-temporales	1.ª y 2.ª pers., deícticos espacio-temporales	2.ª pers. sing.	1.ª y 2.ª pers. (sing. y pl.)
		modalización	valorativa	valorativa, epistémica y deóntica	valorativa y deóntica	
	Estructura textual		libre	bastante prefijada	libre, limitado el núm. caracteres	fijada según la empresa

Por otra parte, en relación con los géneros comerciales, los resultados muestran que las tácticas y estrategias pragmáticas de construcción discursiva —se personalizan los textos, con preguntas en primera persona para aproximar la oferta al destinatario, se emplean estrategias de cortesía que cuidan la imagen del cliente, al que se tutea con frecuencia— han cambiado en el mundo de los negocios el «contrato de comunicación», porque han cambiado las formas de relación, su alcance (más allá de la relación presencial), las actitudes ante ella y ante lo que supone consumir un producto; estos cambios aproximan el discurso comercial también al conversacional.

En cuanto a los géneros autorreferenciales, hemos establecido correlaciones relevantes entre géneros orales personales y profesionales, como las anécdotas y las declaraciones en juicios (López Ferrero y Vílchez, 2018). Los resultados indican que identificar saberes y recursos discursivos y textuales caracterizadores de una familia de géneros de relatos de acontecimientos (personales y profesionales) permite proponer familias de tareas didácticas basadas en el parentesco entre géneros de discurso que favorezcan la transferencia analógica del modo de organización textual del relato de acciones, así como de los recursos lingüísticos, adecuándolos al contexto.

A partir de estas descripciones, se pueden seleccionar criterios definidores de cada uno de los géneros discursivos estudiados, con el fin de enseñarlos y evaluarlos. El objetivo es ofrecer pautas de evaluación que se centren no solo en el producto final que escriben los estudiantes, sino también en el proceso singular de elaboración de cada género discursivo, de modo que se active la transferencia analógica que propicia el trabajo con familias de géneros. En el caso concreto de los géneros escritos profesionales, la comparación y contraste fomenta la toma de conciencia de los cambios que conlleva pasar de la escritura personal a la profesional para lograr que el estudiante consiga autoevaluarse con criterio, de forma autónoma. Para esta autonomía, la sistematización de los criterios e indicadores de logro en dimensiones constituye una herramienta pedagógica muy útil, ya que permite proporcionar pautas de evaluación que recojan estos conjuntos de rasgos.

6. Conclusiones: evaluación *comunicativa* de la competencia discursiva

Centrándonos en el estudiante, y, a modo de conclusión, consideramos necesario proponer un modelo multidimensional y recursivo de la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe, que recoja información de lo que los estudiantes *saben* y *saben hacer*. Para que esa comunicación sea posible los instrumentos de recogida de datos se orientan no solo, como hemos defendido, al estudio del objeto texto, sino también al análisis del sujeto que aprende: sus modos de plantear, analizar y resolver las actividades comunicativas personales y profesionales en las que se ve envuelto (Dierendonck *et al.*, 2014; Genthon, 1991).

Es necesario garantizar que la *comunicación* tiene efectivamente lugar, esto es, que hay diálogo y negociación entre discentes y docentes sobre lo que significa dominar un género de discurso: las experiencias previas de los estudiantes en relación con sus usos discursivos se pueden trabajar lingüísticamente con *familias de géneros*. Así garantizamos una base compartida, centrada al mismo tiempo en la acción y en la reflexión sobre esa acción.

Estas páginas forman parte de las bases epistemológicas del modelo didáctico configurado en el proyecto ECODAL (Martín Peris, López Ferrero y Bach, 2021) para el desarrollo de la competencia discursiva plurilingüe en adultos (cursos de grado, escuelas oficiales de idiomas y centros de lenguas universitarios), que sirva de orientación para el fomento de dicha competencia. Los ejemplos de análisis de dos familias de géneros que hemos presentado aquí, géneros autorreferenciales y géneros apelativos, permiten guiar una evaluación comunicativa que fortalezca la enseñanza-aprendizaje de la comunicación profesional centrada en el estudiante plurilingüe.

7. Referencias bibliográficas

- Adamzik, K. (2000). *Textsorten*. Tübinga: Stauffenburg.
- Agosto Riera, S. E., Álvarez Angulo, T., Hilario Silva, P., Mateo Girona, M. T. y Uribe Álvarez, G. (2017). *Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en Secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Bach, C. (2018). Nuevos géneros discursivos de la era digital: una cuestión de variación lingüística. En: Glessgen, M., Kabatek, J. y Völker, H. (eds.). *Repenser la variation linguistique* (pp. 169-185). Estrasburgo: ÉLiPhi (TraLiRo: Sociolinguistique, dialectologie, variation), Société de Linguistique Romane / Éditions de Linguistique et de Philologie.
- Bach, C. y Costa, J. (2020). Las conversaciones de wasap: ¿un nuevo género entre lo oral y lo escrito? *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 53(104), 568-591. Doi: 10.4067/S0718-09342020000300568
- Bach, C. y López Ferrero, C. (2011). De la academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales. *Cuadernos Comillas*, 1, 127-138.
- Bajtín, M. (1952-1953/1979). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Bañales, G., Castelló, M. y Vega, N. A. (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas basadas en la investigación*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas, Fundación SM, Ceidea, Consejo Puebla de Lectura. <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Ense%C3%B1ar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf>
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Londres: Routledge.
- Bastida, C. (2017). *Emocions i comunicació electrònica textual en català. Un estudi multimetodològic dels recursos emprats per adolescents i adults joves* [tesis doctoral], Andorra: Universitat d'Andorra. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/404571>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. Londres: Longman Group UK.

- Bhatia, V. K. (2002). Applied genre analysis: A multi-perspective model. *Ibérica*, 4, 3-19.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Sidney: Continuum.
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1(1), 5-31. Doi: 10.1007/s11092-008-9068-5
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5, 65-90.
- Cassany, D. (1993). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. y López Ferrero, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En: Parodi, G. (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-370). Santiago de Chile: Ariel.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specification. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. Doi: 10.5070/L462005216
- Ciapuscio, G. (2007). *Géneros y familias de géneros: aportes para la adquisición de competencia genérica en el ámbito académico*. <http://docplayer.es/22256354-Generos-y-familias-de-generos-aportes-para-la-adquisicion-de-competencia-generica-en-el-ambito-academico.html>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Consejo de Europa (2008). MAREP. *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*. Estrasburgo: European Centre for Modern Languages (trad.: Martínez, E., Palau, E., Torres, J. y Noguero, A.). Bruselas: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2020/2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER). Volumen complementario*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

- Coste, D., Moore, D. y Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Estrasburgo: Language Policy Division.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251. Doi: 10.3102/00346543049002222
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Didactext, Grupo (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104. <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110077A/19407>
- Dierendonck, C., Loarer, E. y Rey, B. (eds.). (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruselas: DeBoeck.
- Dolz, J., Moro, C. y Pollo, A. (2000). Le débat régulé: de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères*, 22, 39-60. Doi: 10.3406/reper.2000.2342
- Drew, P. y Heritage, J. (1992). *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Nueva York: Longman.
- Genthon, M. (1991). Communiquer..., quoi, pour quoi faire et comment, dans un processus d'évaluation? En: Weiss, J. (ed.). *L'évaluation: Problème de communication* (pp. 175-188). Cousset: DelVal.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29. Doi: 10.1016/S1060-3743(02)00124-8
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192. Doi: 10.1177/1461445605050365
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En: Llobera, M. (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.

- Lee, A. Green, B. y Brennan, M. (2000). Organisational knowledge, professional practice and the professional doctorate at work. En: Garrick, J. y Rhodes, C. *Research and Knowledge at Work. Perspectives, case-studies and innovative strategies* (pp. 117-136). Londres y Nueva York: Routledge.
- López Ferrero, C. y Bach, C. (2016). Discourse analysis of statements of purpose: Connecting academic and professional genres. *Discourse Studies*, 18(3), 286-310. Doi: 10.1177/1461445616634553
- López Ferrero, C. y González, C. (2014). Commercial discourse. En: Lacorte, M. (ed.). *The Routledge handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 512-530). Nueva York: Routledge.
- López Ferrero, C. y Martín Peris, E. (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL.
- López Ferrero, C. y Vilchez, A. (2018). Familias de géneros y enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales (EFP). *Les cahiers du GÉRES*, 10, 78-92. <https://www.geres-sup.com/revue/les-cahiers-du-geres-n-10>
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Londres: Equinox.
- Martín Peris, E., López Ferrero, C. y Bach, C. (2021). Plurilingual discourse competence: Assessing genres at the Threshold Level. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 15(3), 265-287. Doi: 10.1558/jalpp.21052
- Martín Peris, E., Sabater, M. L. y García Santa-Cecilia, Á. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Monereo, C. (coord.). Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó [6.ª ed.].
- Montolío, E., García, M. Á., Gras, P., López, A. y Polanco, F. (2010). Los géneros textuales de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC). Estudio lingüístico y pragmático de las recomendaciones para elaborar la memoria. En: Gómez de Enterría, J. y Rodríguez del Bosque, I. *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales* (pp. 81-94). Cizur Menor: Thomson and Reuters.

- Montolío, E. y López, A. (2010). Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: El caso de la recomendación profesional. En: Parodi, G. (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 215-245). Santiago de Chile: Ariel.
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio, *Lenguas Modernas*, 50, 8-14.
- Parodi, G. (dir.) (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Rico Martín, A. M. y Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria, *Revista Signos*, 49(90), 48-70. <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v49n90/a03.pdf>
- Rose, D. y Martin, J. (2012/2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo* (trad. Bustelo Tortella, A.). Madrid: Pirámide.
- Sánchez Jiménez, D. (2016). Revisión crítica del concepto de género en el discurso escrito y su aplicación didáctica a la enseñanza de las lenguas con propósitos específicos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 64, 203-232. Doi: 10.22201/enallt.01852647p.2016.64.694
- Schimdt Foó, C. (2016). *Comunicación interpersonal en lenguas para fines específicos: bases para una integración de competencias* [tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/101656/1/02.CSF_2de2.pdf
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. y Feak, C. B. (2011). *Navigating Academia. Writing supporting genres*. Michigan: University of Michigan Press.
- Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 36(54), 249-257. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400009

- Vila, I. (2006). Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe. *Jornadas Pedagógicas de Lengua y Cultura Portuguesa*. Mérida, 15-17 de noviembre de 2006. <https://iesvaldeleganes.educarex.es/descargas/4vilaponencia.pdf>
- Weiss, J. (ed.) (1991). *L'évaluation: Problème de communication*. Cousset: DelVal.
- Zavala, V., Ames, P. y Niño Murcia, M. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

