

CARTOGRAFIAR LOS GÉNEROS DISCURSIVOS: RUTAS PARA EVALUAR LA COMPETENCIA DISCURSIVA PLURILINGÜE¹

Carmen López Ferrero
Encarna Atienza Cerezo

Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)

Resumen: Se presenta un modelo didáctico de evaluación de la competencia discursiva plurilingüe para fomentar su desarrollo con mayor eficacia. El método escogido es el de la representación cartográfica en línea: por una parte, se trabaja con un *mapa celeste* de tres constelaciones para la conceptualización teórica del modelo; por otra parte, se representan en un *mapa terrestre* de cinco continentes los géneros discursivos objeto de aprendizaje, agrupados en familias. Proponer esta doble metáfora cartográfica (*mapa celeste* y *mapa terrestre*) tiene como resultado guiar con criterio la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los géneros discursivos para ofrecer rutas adaptadas tanto a las necesidades docentes como a las de cada estudiante particular.

Palabras clave: competencia, discurso, evaluación, aprendizaje de lenguas, enseñanza de idiomas, plurilingüismo.

MAPPING DISCOURSE GENRES: ROUTES TO ASSESS PLURILINGUAL DISCOURSE COMPETENCE

Abstract: A didactic model for the assessment of plurilingual discourse competence is presented in order to promote its development more effectively. The method chosen is that of online cartographic representation: on the one hand, we work with a sky map of three constellations for the theoretical conceptualization of the model; on the other hand, we represent on an earth map of five continents the genres of discourse to be learned, grouped into families. Proposing this double cartographic metaphor (sky map and earth map) has the result of guiding with criteria the teaching, learning and assessment of discourse genres to offer routes adapted to both teacher needs and those of each particular student.

Keywords: competence, discourse, assessment, language learning, language teaching, plurilingualism.

1. INTRODUCCIÓN

“Decía Borges que las metáforas válidas son muy pocas,
que lo demás son variaciones sobre esas metáforas”

Fernando Charry-Lara (1920-2004) en la Residencia de Estudiantes

Existen abundantes trabajos didácticos sobre tipos de textos (Bassols y Torrent, 1997; Tardy, 2006; Hyland, 2007; Devitt, 2009; Yasuda, 2011; Alexopoulou, 2011; De Santiago-Guervós y Díaz Rodríguez, 2020). Son numerosos también los recursos en distintos soportes que ofrecen herramientas para evaluar y calificar la capacidad de producir un discurso, oral o escrito, en la lengua propia (L1) o en una lengua adicional. Destacan así las rúbricas de evaluación (para una evaluación final, sumativa o certificativa) del grupo EvalCOMIX (Rodríguez Gómez e Ibarra-Sáiz, 2011; Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2017), para textos universitarios, o las plantillas de evaluación de los exámenes de certificación de idiomas. Por ejemplo, para los diplomas de español como lengua extranjera son públicas las escalas de calificación analíticas y holísticas que utiliza el Instituto Cervantes en sus exámenes DELE o las plantillas de evaluación de los títulos que certifican entidades como el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE).² Sin embargo, por lo que respecta a la evaluación formativa, aunque está muy consolidada su investigación en el aprendizaje de lenguas (Groupe EVA, 1991; Assessment Reform

¹ Este artículo recoge el trabajo llevado a cabo por los miembros del proyecto I+D+i ECODAL, coordinado por Carmen López Ferrero, con financiación del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2016 del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad español, la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Web del proyecto: <https://www.upf.edu/web/ecodal>

² El SIELE es un servicio promovido por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires para certificar a través de medios electrónicos el grado de dominio del español de estudiantes y profesionales de los cinco continentes.

To cite this article: López Ferrero, C., Atienza Cerezo, E. (2022). "Cartografiar los géneros discursivos: rutas para evaluar la competencia discursiva plurilingüe". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 17, 71-83. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2022.15597>

Correspondence author: carmen.lopez@upf.edu



Group, 2002; Bennet, 2011, 2015), su aplicación a cada género de discurso concreto para destacar semejanzas y diferencias entre géneros de la misma familia es un trabajo por hacer.

En este artículo presentamos un modelo didáctico de evaluación (aplicable a cualquier tipo de evaluación) de la competencia discursiva plurilingüe para guiar a los estudiantes de lenguas de nivel B1 en el aprendizaje de géneros discursivos de la misma familia. Concretamente, los objetivos que perseguimos en estas páginas son tres:

1. Explicar, mediante una representación digital en forma de *mapa celeste* de tres constelaciones, destinada a docentes de lenguas, los fundamentos teóricos en los que se basa el modelo didáctico propuesto para evaluar la competencia discursiva plurilingüe.
2. Describir recursos para evaluar con los estudiantes distintos géneros discursivos emparentados entre sí, a partir de una representación cartográfica en línea, a modo de *mapa terrestre*, de estos géneros.
3. Ofrecer en esta doble cartografía en línea rutas para guiar con criterio el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de los géneros de discurso, que se adapten tanto a las necesidades docentes como a las de cada estudiante particular.

Nos centramos en el nivel umbral (B1) y ofrecemos un ejemplo de ruta que seguir para evaluar el grado de competencia discursiva en este nivel: la del género de discurso *comentario en la red*. En el *mapa terrestre* que describimos más adelante es uno de los géneros que se contemplan, por ejemplo, aunque se incluyen también géneros de un nivel avanzado, B2, dada la variabilidad de niveles que coinciden en una misma aula de lengua.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EVALUAR LA COMPETENCIA DISCURSIVA PLURILINGÜE

El modelo didáctico que describimos en este trabajo parte de los siguientes supuestos teóricos y epistemológicos:

- a. La consideración de la *interacción* y *mediación* como sostenes fundamentales del aprendizaje (Vygotsky, 1978; Van Lier, 2004; Lantolf y Thorne, 2006).
- b. La noción de *evaluación* como *comunicación* (Weiss, 1991; Stobart, 2008; Black y William, 2009; Bennett, 2011, 2015).
- c. La concepción de la *competencia discursiva* desde un enfoque *plurilingüe* y *multidimensional* (Avelino y Capucho, 2001; Idiazabal y Larrigan, 2004; Martín Peris, López Ferrero y Bach, 2021).
- d. La relevancia de los *géneros discursivos* como eje estructurador de un programa de lenguas orientado a la acción (Tardy, 2006; Hyland, 2007).

En el marco de este modelo, ofrecemos en las páginas que siguen recursos para ayudar a entender y evaluar los géneros que un estudiante tiene que producir (qué características tienen, en qué se diferencian y qué elementos en común comparten con otros géneros discursivos), así como instrumentos para abordar la evaluación, entendida como un acto comunicativo entre aprendiz y docente.

Para configurar el modelo didáctico perseguido, son básicas las respuestas a las cuestiones siguientes: ¿qué significa conocer una lengua?, ¿cómo se enseña, se aprende y se evalúa este conocimiento? Para responderlas, corresponde tener en cuenta un enfoque didáctico orientado a la acción, si destacamos la actuación lingüística y la identidad de quienes aprenden, por las razones que aduce el Consejo de Europa (2001):

Considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (Consejo de Europa, 2001: 9)

Este enfoque orientado a la acción se centra en la *acción discursiva*. La actividad discursiva se define como la capacidad de usar con eficacia y eficiencia las clases de textos necesarios para participar en situaciones muy variadas, ya sean sociales, académicas o profesionales. Esta capacidad es la denominada *competencia discursiva*.

Bajtín (1952-53) ya avanzó que nos podemos comunicar porque podemos crear e interpretar una variedad de textos amplia: todos los géneros de discurso que necesitamos en las distintas situaciones (públicas o privadas) en que vivimos. Por tanto, comunicarse es usar textos, concebido el *texto* como la máxima unidad de comunicación. En consecuencia, para desarrollar la *competencia discursiva*, un elemento indispensable es concebir al estudiante como “usuario” de la lengua, de géneros discursivos, desde el momento en que se comunica mediante conversaciones, interacciones de WhatsApp, informes, su currículum vitae, etc., y como un “agente social”, desde el momento en que tales usos buscan un fin, tal y como se destaca en la cita anterior.

El modo de abordar los textos en el aula puede ser muy variado, desde el texto como pretexto al texto como objeto de enseñanza y aprendizaje, concretado en diferentes géneros discursivos: ¿qué textos llevar al aula?, ¿qué géneros discursivos trabajar?, ¿en qué orden presentarlos?, ¿cómo evaluar los géneros producidos por los estudiantes? La selección y secuenciación de la enseñanza de tales géneros es otra de las decisiones que tomar.

Una muestra de los textos que se llevan al aula y que son objeto de evaluación en certificados como el DELE, por ejemplo, para un nivel B1 de competencia, son los *comentarios* u *opiniones en un foro en la red*, como hemos presentado en la Introducción; en la Figura 1 podemos leer con detalle el contexto que se ofrece para resolver por escrito este género de discurso, un *comentario en la red*, en una de las tareas de interacción escrita de un examen oficial de español:

Descripción de las tareas

Tarea 1	
Formato de la tarea:	La tarea consiste en redactar una carta o un mensaje de foro, correo electrónico o blog..., que puede incluir descripción o narración.
Extensión del texto:	Entre 100 y 120 palabras.
Focalización:	En esta tarea se evalúa la capacidad del candidato para, a partir de la lectura de un texto breve, producir un texto informativo sencillo y cohesionado.
Tipo de textos:	Nota, anuncio, carta o mensaje (correo electrónico, foro, muro de una red social, blog, revista...) que sirve de base para la redacción del texto de salida. Ámbitos personal y público.

Figura 1. Escribir un mensaje de foro (tarea propuesta en las pruebas DELE).³

Observamos en esta prueba DELE “de expresión e interacción escritas” el rol que el estudiante debe adoptar como agente social para escribir el comentario en la red que se le pide: simulará escribir un mensaje en la red para opinar sobre una experiencia o acontecimiento, o bien para reaccionar ante otro comentario u opinión.⁴ Cómo presentarse, desde qué lugar escribir, a quién dirigirse, con qué tono, por ejemplo, serán cuestiones, entre otras muchas, que resolver para que el resultado sea satisfactorio. Las instrucciones para describir la tarea de interacción escrita detallada en la Figura 1 se centran sobre todo en la organización del contenido y la textualidad (es decir, las propiedades básicas que definen un texto y el tipo al cual pertenece, Beaugrande y Dressler, 1981; Bernárdez, 1982; Loureda Lamas, 2003): “incluir descripción o narración”, “texto informativo sencillo y cohesionado”. Aparte de los datos que incluir, el estudiante deberá considerar también en su escrito la actitud (crítica) que adoptar, el impacto que puede tener su publicación en la red, los efectos en la comunidad a la que se pertenece, por ejemplo, las formas de cortesía esperables, entendida la cortesía tal y como se recoge en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC en adelante, 2006) en relación con la “conducta interaccional”, atenuadora o agradadora, del hablante para abordar aspectos que le afectan en su relación con el interlocutor. Todos estos aspectos son cuestiones sociales y pragmáticas a las que atender para producir cualquier género de discurso. El modelo didáctico que aquí proponemos considera estas dimensiones para caracterizar (y así poder evaluar) cada género discursivo: las relacionadas con el contexto, como son la dimensión sociocultural (en relación con el contexto social e histórico que define un género como práctica discursiva situada), por un lado, y la pragmática (en relación con el contexto más inmediato de comunicación), por otro, junto con la dimensión de organización textual y estructura lingüística (véase López Ferrero, Martín Peris, Esteve y Atienza, 2019; Martín Peris, López Ferrero y Bach, 2021).

En este modelo, la evaluación se define como actividad comunicativa, formadora y reguladora, compatible con una evaluación final, del aprovechamiento –sumativa– de la competencia discursiva plurilingüe. A la noción de competencia discursiva se le ha añadido el calificativo de *plurilingüe* en el sentido de que se parte del supuesto teórico de que el aprendizaje de una lengua sirve de trampolín para el aprendizaje de otra (*translanguaging*, cfr. Avelino y Capucho, 2001; Idiazabal y Larrigan, 2004). Este principio, llevado al terreno de la competencia

³ Este ejemplo está extraído del *Diploma de español nivel B1. Guía del examen* (2014: 14).

⁴ La instrucción ofrecida en el examen es ambigua o cuando menos imprecisa, al considerar como escritos uniformes diferentes géneros digitales. No es lo mismo una entrada de blog, un comentario para expresar la opinión en un foro o un correo electrónico, por ejemplo. Por esta razón, en este artículo elegimos para ilustrar nuestra propuesta uno de estos géneros: un comentario de opinión en un foro.

discursiva, implica que aprender un género en una lengua puede ayudar a aprender ese género en otra lengua, a pesar de las diferentes convenciones socioculturales que un mismo género pueda tener en diferentes idiomas. Este enfoque plurilingüe implica atender a los “conceptos”⁵ que el estudiante necesita entender para usar la lengua: conceptos como el propio de *género discursivo*, o el de *actitud crítica*, o el de *deixis*, o *cortesía*, o *agentivación*, por ejemplo. Son conceptos (Negueruela, 2013) que se aplican a todas las lenguas, aunque en cada una de ellas tienen manifestaciones diferentes: de ahí la relación de la competencia discursiva con la competencia plurilingüe.

Para diseñar un modelo didáctico de desarrollo de actividades comunicativas como la del ejemplo, esto es, de desarrollo de la competencia discursiva, se ha buscado un potente marco topológico (constituido por un *mapa celeste* con tres constelaciones estelares y un *mapa terrestre* con continentes y ríos) que presentamos en los apartados 3 y 4 que siguen.

3. CONSTELACIONES EN TORNO A LA COMPETENCIA DISCURSIVA PLURILINGÜE

Como hemos ido diciendo, hemos plasmado el modelo didáctico de evaluación de la competencia discursiva plurilingüe metafóricamente en dos mapas interrelacionados, un *mapa celeste*, donde se recoge, en forma de tres constelaciones, un glosario con los conceptos clave del modelo didáctico elaborado, y un *mapa terrestre*, en que se traza la plasmación de estos conceptos en una propuesta didáctica potencial que tiene como eje vertebrador los géneros discursivos. Ambos mapas son, pues, interdependientes. Se entiende que el primero, más concebido como ayuda para el docente, se proyecta en el segundo, más orientado al estudiante.

Como hemos avanzado, el *mapa celeste* lo conforma un glosario a modo de constelaciones que representan los supuestos teóricos y epistemológicos –y sus relaciones– que es necesario considerar para desarrollar y evaluar mejor la competencia discursiva plurilingüe. Tal representación en forma de constelaciones de lo que significa evaluar la competencia discursiva plurilingüe permite, según los intereses y necesidades de quien utilice el glosario, seguir distintas rutas de consulta de los conceptos elaborados sin perder de vista la conexión entre ellos.

En este glosario, cada estrella de la constelación va acompañada de la denominación del lema, esto es, el nombre de la estrella y las equivalencias del lema en cinco lenguas: español, catalán, inglés, francés y alemán, las cinco lenguas trabajadas en el proyecto de investigación ECODAL del que es fruto el glosario, más una definición del concepto y una pequeña bibliografía básica, como puede verse en la Figura 2:

🌟 | * | género discursivo

CAT *gènere discursiu* / EN *discourse genre* / FR *genre discursif* / DE *Textsort*

Desde una perspectiva sociocultural, los géneros discursivos se definen como productos lingüísticos sociales e históricos que responden a las necesidades sociales y profesionales de quienes los utilizan. Ser **competente discursivamente**, por tanto, consiste en abordar los géneros discursivos (una carta de motivación, un comentario en la red, una conversación informal, etc.) no solo como un acto cognitivo (generar ideas, planificar, formular hipótesis, codificar o decodificar, inferir, etc.) sino también como una **práctica social**: se asumen roles, se muestran identidades, se interactúa, se persuade, se ejerce el poder o el control. Los géneros se definen sobre todo por sus características socioculturales y pragmáticas, como formas de cognición “situadas” insertas en actividades sociales específicas.

Los géneros de discurso, por tanto, tienen lugar en prácticas sociales que conforman los rasgos que los caracterizan: por ejemplo, un género discursivo como la discusión es una práctica social distinta si cambian los parámetros situacionales, culturales, la relación entre los interlocutores, las identidades que entran en juego, etc. En consecuencia, para describir un género es necesario analizar los diversos rasgos de sus distintas dimensiones: la **sociocultural** o contexto global de la cultura en la que el género se inserta, la **pragmática** o contexto inmediato y la **textual** (estructural y lingüística).

Ser competente en una lengua consiste en (re)conocer el sentido y la función que tienen los géneros discursivos propios de cada contexto sociocultural, para participar, de manera deliberada e intencional, en acontecimientos valorados culturalmente y relacionarse con otras personas. Un **enfoque orientado a la acción** plantea el aprendizaje de la lengua precisamente como el desarrollo en nuestro manejo de la máxima unidad de comunicación: el texto en relación con la **familia de géneros** a la que pertenece.

Referencias

Bajtín, Mijail (1979). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*, 248-293. México: Siglo XXI.

Berkenkotter, Carol y Huckin, Thomas N. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Swailes, John (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.

Figura 2. Definición del concepto *género discursivo* en el glosario del proyecto ECODAL (López Ferrero, Martín Peris, Esteve y Atienza, 2019).

En este ejemplo, la estrella naranja *género discursivo*, que pende de la constelación primaria de *competencia discursiva plurilingüe*, se traduce al catalán, inglés, francés y alemán, como hemos dicho, y se define destacando con hipervínculos los conceptos (otras estrellas del glosario) con los que mantiene una relación más estrecha, por ejemplo, *competencia discursiva*, *dimensión sociocultural* o *familias de géneros*. Mostramos estas conexiones en cada una de las tres constelaciones del *mapa celeste* descrito y las posibles rutas que se pueden seguir.

⁵ Empleamos en este artículo los términos *concepto* y *noción* como sinónimos.

3.1. La constelación de la competencia discursiva plurilingüe

La noción de *competencia discursiva* pone en relación conceptos definidos en el campo de la Lingüística del texto y del Análisis del discurso con los que trabajar para enseñar y aprender las distintas clases de discurso que es necesario manejar en cada ámbito de comunicación. En la Figura 3 presentamos algunos de los conceptos fundamentales para nuestros propósitos didácticos:



Figura 3. Constelación *Competencia discursiva plurilingüe* (web del proyecto ECODAL).

Las líneas dibujadas entre conceptos son las relaciones que se pueden trazar, según los intereses y necesidades de quien tiene que evaluar géneros de discurso. Para ese trabajo, es fundamental partir de un concepto holístico de lengua, como se observa en la Figura 3, y distinguir entre *géneros discursivos de aprendizaje* (los que solo tienen sentido dentro del aula) y *géneros discursivos cotidianos* (cuyos modelos de referencia están fuera del aula). Son conceptos, entre otros, que definimos con hipervínculos que estrechan las conexiones entre ellos (cfr. Figura 2 anterior).

3.2. La constelación de la evaluación comunicativa

La segunda de las constelaciones que conforman el concepto de competencia discursiva plurilingüe que abordamos es el de la evaluación comunicativa, tal y como la hemos definido al inicio de estas páginas. Observamos en la Figura 4 sus conceptos clave, *retroalimentación*, *evaluación formadora*, *criterio de evaluación*, *indicador de logro*, etc., y cómo las rutas que se pueden seguir enlazan con conceptos de las otras dos constelaciones, el de *género discursivo*, por ejemplo, para seleccionar los indicadores de logro que tener en cuenta al evaluar cada clase de texto particular:

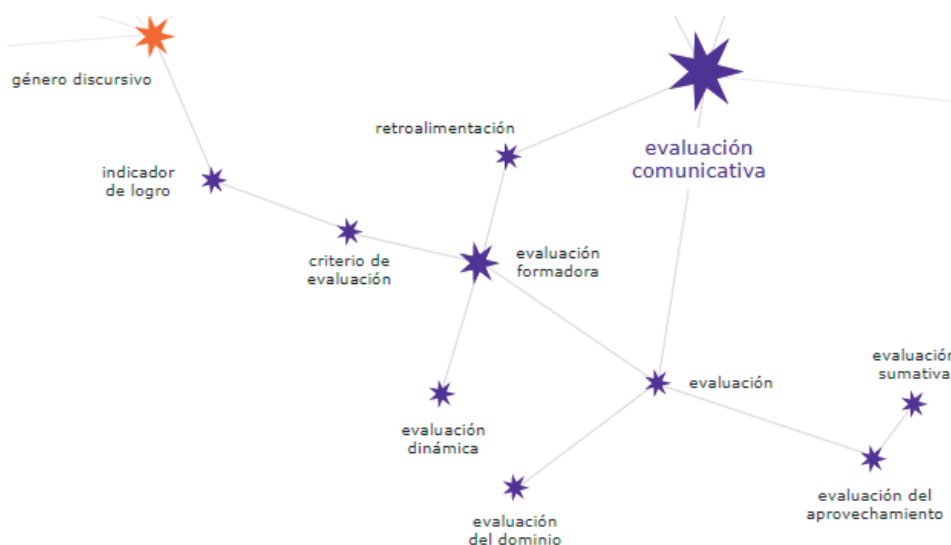


Figura 4. Constelación *Evaluación comunicativa* (web del proyecto ECODAL).

3.3. La constelación del aprendizaje de lenguas

En sintonía con esta concepción de evaluación como diálogo entre docentes y discentes, y con el enfoque plurilingüe adoptado para la enseñanza-aprendizaje de la competencia discursiva, la constelación *Aprendizaje de lenguas* representa visualmente las relaciones entre conceptos clave del enfoque de aprendizaje orientado a la acción: *agencia*, *autonomía* y *autorregulación*, *teoría de la actividad*, etc., en relación con las otras dos constelaciones descritas (véase Figuras 3 y 4 anteriores):

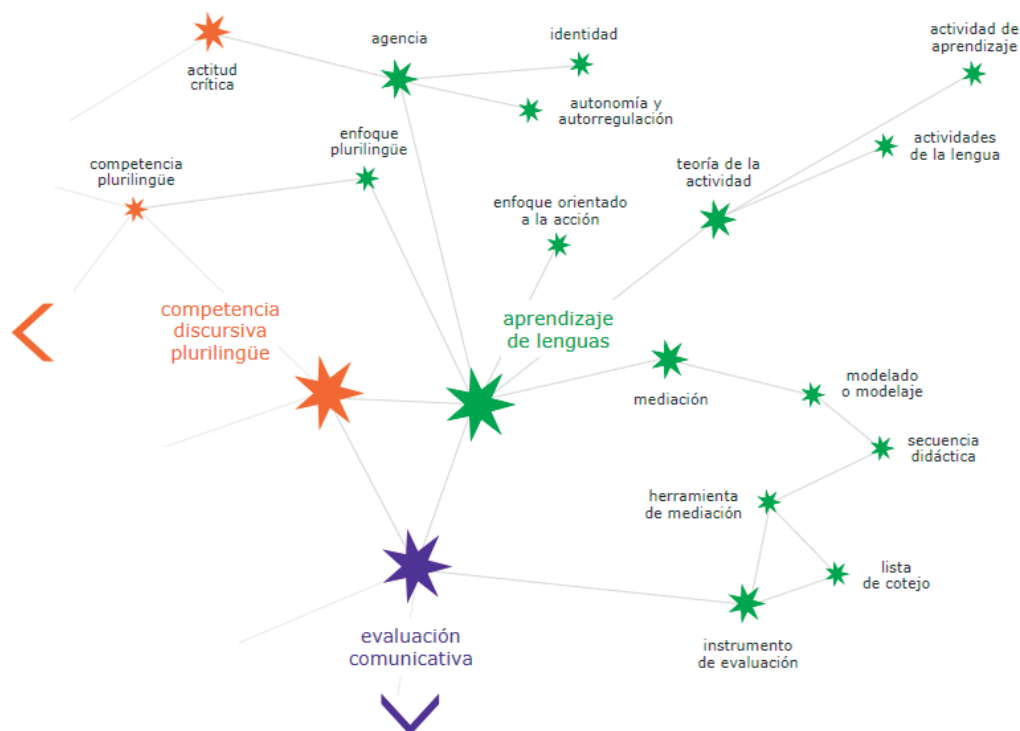


Figura 5. Constelación *Aprendizaje de lenguas* (web del proyecto ECODAL).

Observamos de nuevo en esta tercera constelación las interconexiones entre la teoría de aprendizaje que se sigue, la teoría de la lengua de la que se parte y la forma de evaluación escogida. En una teoría del aprendizaje orientada a la acción, la actividad del estudiante se muestra, por ejemplo, en la actitud crítica que adopta ante los distintos géneros de discurso que aprende y usa, tal y como muestra la Figura 5.

Así pues, la principal ventaja de esta metáfora de las constelaciones es que muestra de forma destacada que evaluar la competencia discursiva implica partir de una determinada teoría del aprendizaje y de una determinada teoría de la lengua; de ahí las tres constelaciones primarias: competencia discursiva plurilingüe, aprendizaje de lenguas y evaluación comunicativa. Un cambio en uno de estos tres constructos debe provocar, para que haya coherencia pedagógica, cambio en los otros, como sostenemos. El conjunto, por eso, se presenta como un único firmamento, desde el momento en que se establecen conexiones (intra e interrelaciones) entre las tres constelaciones, pues las tres comparten base epistemológica. Y en este mapa una forma distinta de plantear la enseñanza, aprendizaje y evaluación de un género como el *comentario en la red* del ejemplo escogido es cartografiarlo como proponemos a continuación en el apartado que sigue.

4. MAPA PLURILINGÜE DE GÉNEROS DISCURSIVOS: RUTAS POSIBLES

La conceptualización teórica presentada en el apartado anterior en forma de *mapa celeste* de tres constelaciones se concreta para su aplicación al trabajo con los estudiantes en un *mapa terrestre* plurilingüe (López Ferrero, Atienza Cerezo y Carrillo del Saz, 2020). Este *Mapa plurilingüe* busca recoger tanto el conjunto de géneros discursivos que se practican efectivamente en las aulas de lengua de un nivel intermedio como las necesidades que ha puesto de manifiesto el análisis de datos empíricos de producciones de estudiantes (orales, escritas o multimodales) (véanse los trabajos de Acosta, 2017; Atienza, 2018; González Lillo, 2020). Resultado de estos análisis de corpus de distintos géneros de discurso son los instrumentos de evaluación que se han desarrollado y que se ofrecen como recursos en este mapa digital que aquí presentamos. La Figura 6 que sigue muestra esta cartografía de géneros discursivos para evaluar la competencia discursiva plurilingüe:

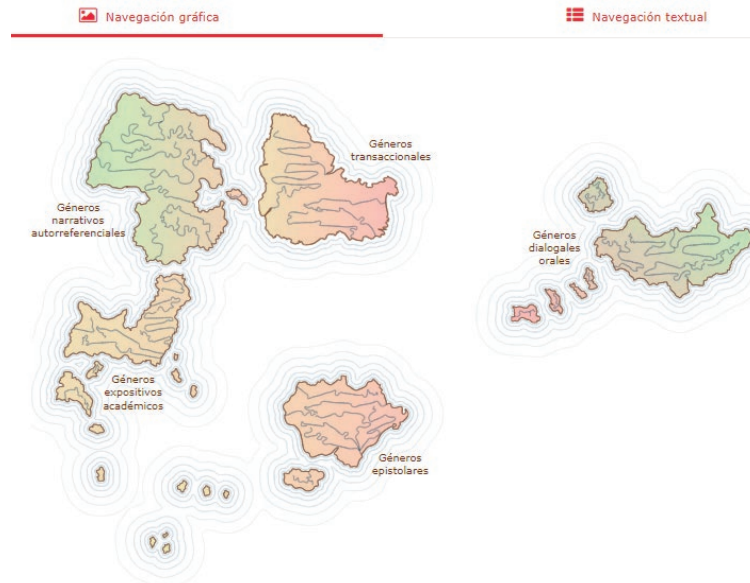


Figura 6. Mapa plurilingüe de géneros discursivos (web proyecto ECODAL).

Este *mapa plurilingüe* es novedoso en dos sentidos: 1) por presentar de modo dinámico, esto es, agrupados en familias (de géneros narrativos, de géneros transaccionales, de géneros epistolares, etc.), un inventario de géneros discursivos que trabajar en un aula de lengua de nivel intermedio (B1), y 2) por aportar instrumentos de evaluación situados, con el fin de potenciar una enseñanza-aprendizaje basada en conceptos transversales en diversas lenguas (Negueruela, 2013; Esteve, Fernández, Martín Peris y Atienza, 2017).

Estas dos novedades se reflejan en el mapa también con metáforas visuales: en forma de cinco continentes, que representan las distintas familias de géneros emparentados entre sí (véase Figura 6 anterior), a través de las posibilidades de navegación que proporciona. El mapa ofrece, por un lado, una brújula en forma de rosa de los vientos y, por otro, el cauce que puede seguir cada uno de los géneros de discurso objeto de enseñanza-aprendizaje. La rosa de los vientos puede observarse a la izquierda en la Figura 7, figura correspondiente al continente de géneros discursivos autorreferenciales:

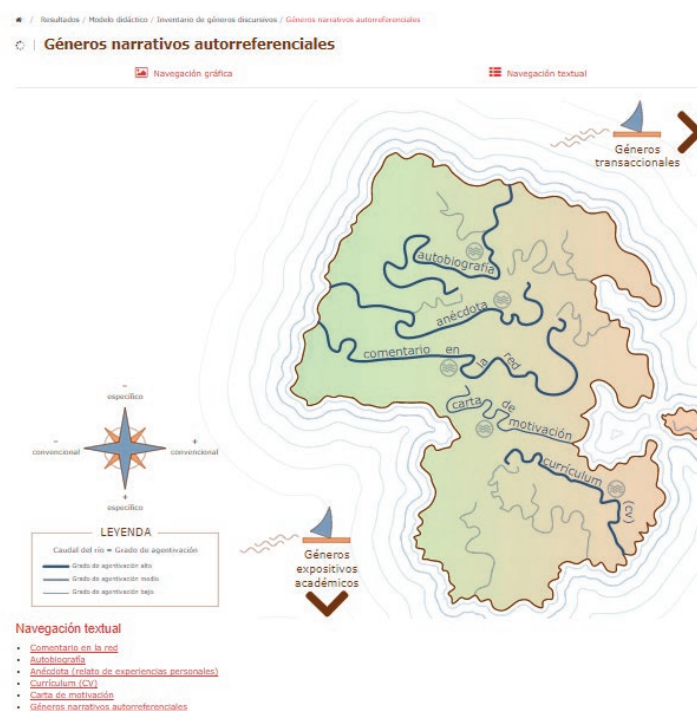


Figura 7. Familia de géneros narrativos autorreferenciales (web del proyecto ECODAL).

La metáfora de esta cartografía responde a varias razones, relacionadas unas con la concepción de la evaluación de la que partimos y otras con la interrelación de los géneros de discurso como eje vertebrador para una secuenciación del aprendizaje de la competencia discursiva. El concepto de evaluación comunicativa se refleja en dos motivos: en la misma ilustración del mapa, a partir de las islas de los viajes de Gulliver y en la figura de la rosa de los vientos (Figura 7). Mediante la alusión al mundo literario creado por Swift, se busca reflejar que la evaluación requiere habilitar un espacio vacío para los aprendizajes no previstos, para el fomento de la creatividad y de la autonomía del estudiante, que es quien escoge la ruta que seguir. Por eso, unos continentes conducen a otros, comunicados entre sí. Sobre los comentarios en la red con que ejemplificamos este trabajo, se sitúa este género de discurso en el espacio de los géneros narrativos autorreferenciales, como se observa en el continente de la Figura 7. Al mismo tiempo, su cauce se puede orientar también hacia los géneros transaccionales: con las flechas arriba a la derecha y abajo a la izquierda en la Figura 7 se señalan rutas posibles para continuar aprendiendo. Estas flechas ilustran el hecho de que hay géneros que comparten rasgos de más de una familia. Otro ejemplo de esta hibridez discursiva es el de una carta de motivación, un género autorreferencial, que es al mismo tiempo un género epistolar, de ahí la posibilidad de navegación entre continentes que se refleja en la Figura 7.

En lo que se refiere a la interrelación entre los géneros de discurso que se refleja en el *mapa terrestre* descrito, se basa en el supuesto de que tener competencia discursiva en un género (comentarios en un foro en la red, por ejemplo) facilita el aprendizaje de otro de la misma familia (una autobiografía, el relato de una anécdota, la carta de motivación, etc.), de ahí la constitución por familia de géneros de cada continente. En consecuencia, conocer lo que tienen en común varios géneros de la misma familia y lo peculiar de cada uno ayuda a su mejor manejo: la confluencia de ríos y afluentes que se representa en la cartografía (cfr. Figura 7) plasma esta comparación y contraste. Además, este dibujo de ríos y afluentes refleja el dinamismo de los géneros discursivos: no son estancos. Cambian, se transforman. Así, ya no son habituales las postales navideñas físicas, sino las digitales, ni las notas manuales a modo de recordatorios que dejamos en casa, sino los mensajes en una red social, como WhatsApp, o las notas digitales que escribimos en el calendario del móvil, etc. Surgen nuevos, de ahí la imagen de lo líquido (el agua, los ríos). Finalmente, con una perspectiva plurilingüe, se tiene cuenta también que un mismo género discursivo varía de una lengua a otra; de ahí el mapa, como interpretación de la realidad. Detallamos ahora las razones de esta nueva interpretación del inventario de géneros que evaluar en un nivel B1.

4.1. Cinco continentes para cinco familias de géneros

Los géneros considerados en este recurso digital son un total de 24, agrupados en 5 familias (cartografiadas como continentes, tal y como se describe en el apartado anterior), por sus fines compartidos. Este es el criterio determinante en la agrupación de los géneros de discurso, según el creador del concepto de “colonia” de géneros:

a genre colony [...] represents both a grouping of a number of genres within and across disciplinary domains which largely share the communicative purposes that each one of them tends to serve, and hence they are to be seen as primary members of the colony, and at the same time it represents a process whereby generic resources are exploited and appropriated to create hybrid (both mixed and embedded) forms, which may be considered secondary members of the colony. (Bhatia, 2004: 58)

Otros lingüistas (Ciapuscio, 2007) prefieren para estas agrupaciones de géneros la metáfora de *familias*, por ser un símil ya asentado en la disciplina lingüística (en el *parentesco* de lenguas, por ejemplo) y, por tanto, una metáfora más cercana que la de *colonia*. El concepto de *macrogénero* que se utiliza también en investigaciones sobre la competencia discursiva (cfr. Venegas, Zamora y Galdames, 2016, por ejemplo) o el de *tipologías textuales* (cfr. Grupo Didactext, 2015) persiguen describir en el primer caso relaciones jerárquicas entre distintas clases textuales y en el segundo macrofunciones (narración, descripción, argumentación, explicación) que atienden sobre todo a las dimensiones pragmática (rasgos funcionales) y textual (modos de organización del discurso o secuencias textuales) de los géneros.

El PCIC (2006) ofrece ejemplos de géneros de discurso (como una presentación pública o una conversación) analizados sobre todo desde una perspectiva textual, al detallar específicamente la partes, secciones y subsecciones de cada uno de los géneros ejemplificados. Este inventario se puede complementar con el detalle de las características que corresponden a las dimensiones contextuales que caracterizan cada género de discurso, esto es, la dimensión sociocultural, por un lado, y la dimensión pragmática, por otro. Este enriquecimiento es el que ofrecemos en las herramientas que presentamos en el recurso digital elaborado: el *Mapa plurilingüe de géneros discursivos*.

En este mapa los géneros de discurso trabajados en el proyecto se han agrupado en las familias siguientes:

- géneros narrativos autorreferenciales,
- géneros dialogales orales,

- géneros epistolares,
- géneros expositivos,
- géneros transaccionales.

La motivación de estos grupos es favorecer su comprensión para la enseñanza-aprendizaje de cada género discursivo. Esta comprensión se fomenta a partir de los análisis de necesidades llevados a cabo por los distintos investigadores del equipo del proyecto ECODAL, análisis que ponen de relieve la necesidad de tomar conciencia –y explicar–, por un lado, qué propósitos comparten los géneros de una misma familia y, por otro, qué aspecto de la comunicación destaca en cada grupo de géneros: el yo que produce el texto, su destinatario, ambos a la vez o ninguno de los dos. En la siguiente tabla se detallan estos aspectos:

Tabla I. Familias de géneros discursivos del *Mapa plurilingüe de géneros discursivos* (web del proyecto ECODAL).

Familias de géneros	Fin compartido por los géneros de cada familia	Aspecto discursivo focalizado
Géneros narrativos autorreferenciales (agrupa géneros variados como los siguientes: autobiografía, anécdota, comentario en la red, carta de motivación, CV, etc.)	relatar acciones del yo discursivo	foco en el yo
Géneros dialogales orales (entrevista dirigida en una prueba oral, conversación informal cara a cara, debate en el aula, etc.)	interactuar oralmente	
Géneros epistolares (carta de motivación, correo electrónico personal, carta al director, nota o mensaje, carta de solicitud de empleo, carta comercial, correo electrónico académico, etc.)	interactuar por escrito	géneros diádicos (foco en el yo y el tú)
Géneros expositivos académicos (trabajo escrito colaborativo, ensayo, informe, reseña, <i>abstract</i> , presentación oral en grupo, correo electrónico académico, etc.)	explicar / exponer / informar	foco en el contenido
Géneros transaccionales (conversación transaccional cara a cara, conversación transaccional telefónica, correo electrónico académico, carta comercial, instancia administrativa, etc.)	negociar / resolver asuntos públicos o privados	foco en el tú

Como se observa en la tabla, hay géneros que pertenecen a más de una familia (o continente, en el mapa). Este dinamismo discursivo ha sido puesto de manifiesto en el mapa digital, como hemos descrito líneas más arriba, con la representación gráfica de los géneros en forma de ríos, cuyo cauce puede llevarlos a su confluencia con géneros de otra familia. Estos ríos –los géneros– han sido representados visualmente en cada continente a través de parámetros contextuales y textuales caracterizadores, concretamente tres, según los indicadores que hemos analizado en cada uno de ellos:

- el *grado de inscripción de los participantes*, esto es, si son géneros discursivos muy agentivados (con sujetos agentes y marcas enunciativas en primera o segunda persona) o bien con un grado de agentivación bajo;
- la *especificidad del campo temático* tratado en el texto: contenidos generales (de interés personal) o bien específicos (académicos o profesionales);
- el *grado de convención* de la estructura textual (retórico-funcional) seguida: más o menos prefijada; más o menos libre.

Estos tres parámetros constituyen la rosa de los vientos que orienta el rumbo que seguir en la composición e interpretación de cada género de discurso, tal y como se destaca en el mapa propio de los distintos continentes (véase arriba la Figura 7, por ejemplo). Este mismo dinamismo es el que perseguimos fomentar con los instrumentos de evaluación que se ofrecen para los distintos géneros discursivos contemplados en este *Mapa plurilingüe de géneros discursivos*. Se ofrece como ejemplo en el apartado siguiente una lista de cotejo para el comentario en la red.

Las descripciones y listas oficiales de géneros de discurso que trabajar en un determinado nivel de aprendizaje lingüístico no permiten establecer comparaciones y contrastes entre ellos. Por ejemplo, el PCIC (2006) presenta en

su capítulo 7 el inventario de géneros que enseñar y aprender en un nivel intermedio organizado de dos maneras, por orden alfabético (véase “Lista alfabética de géneros orales y escritos”) y por el tipo de actividad comunicativa que se busca desarrollar en el estudiante de español: solo producción, solo recepción, o recepción y producción a la vez (interacción). Otras propuestas, como la del *Marco común europeo de referencia* (a partir de ahora MCER) (2001 y 2020), agrupan los géneros de discurso por ámbitos de uso: personal, público, profesional, educativo. En De Santiago-Guervós y Díaz Rodríguez (2020) también se propone trabajar con los géneros discursivos desde los contextos de uso:

hemos enfocado los contextos de uso, que condicionan la convencionalización en géneros discursivos, entre los que hemos seleccionado el discurso periodístico (cap.8), el publicitario (cap.9), el científico-técnico (cap.10), el jurídico-administrativo (cap.11), el académico (cap.12), el literario (cap.13). Asimismo, abordamos los usos de la lengua en las redes y las nuevas tecnologías (cap.14). (De Santiago-Guervós y Díaz Rodríguez, 2020: 7)

La ruta que proponemos seguir aquí para evaluar la competencia discursiva plurilingüe es otra: la de destacar las interrelaciones que se dan entre géneros discursivos que pertenecen a esferas distintas (géneros del día a día, géneros escolares, géneros profesionales, etc.) pero que comparten fines comunes, como hemos dicho. El resultado de este trabajo es el *Mapa plurilingüe de géneros discursivos* que hemos descrito, una alternativa cartográfica a una visión estanca en la caracterización de cada actividad de comunicación. Dicho de otro modo, en el mapa se persigue poner de relieve los trasvases que puedan existir entre distintos géneros, con rasgos que los diferencian (socioculturales, pragmáticos, textuales, lingüísticos), evidentemente –son géneros distintos–, pero también con elementos que comparten para desarrollar y evaluar la competencia discursiva plurilingüe. Las denominadas *familias de géneros* o *colonias* destacan el dinamismo de estas interrelaciones, frente a una visión estática y compartimentada de cada género de discurso.

4.2. Instrumentos de evaluación, generados a partir de análisis de necesidades

Presentamos como cierre, para su consulta y uso, un ejemplo del tipo de herramientas de evaluación que se han elaborado en el seno del equipo de investigación del proyecto que hemos descrito para los distintos géneros discursivos con los que se ha trabajado, agrupados por familias. Así pues, en el *Mapa plurilingüe* se ofrecen en cada continente (y para cada género) listas de cotejo que concretan las características que corresponden no solo a la dimensión textual sino también a los criterios e indicadores de logro de las dimensiones contextuales que caracterizan cada género de discurso, esto es, la dimensión sociocultural, por un lado, y la dimensión pragmática, por otro. Mostramos a continuación la propuesta de lista de cotejo para el comentario en la red:

Tabla II. Lista de cotejo para evaluar comentarios en la red.

CRITERIOS	INDICADORES DE LOGRO Quien escribe un comentario escrito en la red ...	evidencias
SE MUESTRA CORTÉS	De alguna o algunas de las siguientes formas, los indicadores siempre son opciones: - usa verbos y expresiones de opinión (<i>creo, me parece</i>) - usa el condicional de cortesía para las sugerencias - suaviza las valoraciones negativas o agudiza las negativas, según convenga, con recursos de gradación (<i>poco/un poco, bastante, algo, etc.</i>)	
CONTEXTUALIZA LA EXPERIENCIA	presenta la situación: explica qué, a quién, dónde y cuándo pasó usa vocabulario variado sobre el tema objeto de comentario, el que corresponda según el contenido que se escoja: - sobre tipos de viajes - sobre alojamiento - etc.	
VALORA LA EXPERIENCIA	usa léxico variado y expresiones para valorar: - sustantivos - adjetivos en grado extremo - adjetivos que admiten gradación - adverbios, etc. emplea conectores/marcadores del discurso para explicar, justificar o argumentar, del repertorio siguiente: - de causa y consecuencia - justificativos (<i>como, es que, etc.</i>) - aditivos intensificadores - contraargumentativos - reformuladores	

(Tabla II, continúa en la página siguiente)

(Tabla II, continúa de la página anterior)

CRITERIOS	INDICADORES DE LOGRO Quien escribe un comentario escrito en la red ...	evidencias
SINTETIZA LA EXPERIENCIA AL FINAL DEL TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> - con una síntesis final: <i>fue original, diferente, interesante</i> - con una exclamación valorativa - con una valoración numérica (del 1 al 10) de la experiencia - con un emoticono, etc. 	
SIGUE LA NORMATIVA	se atiene a las reglas de la ortografía y de la gramática del español, para evitar problemas de comunicación, usando adecuadamente: los tiempos pasados perfectivos e imperfectivos la gradación de los adjetivos la concordancia gramatical la flexión verbal los pronombres	

La ubicación de un género discursivo en un determinado continente (esto es, en una misma familia) permite destacar sus relaciones con otros géneros del inventario para promover familias de tareas didácticas que desarrollen la competencia discursiva plurilingüe. Estas herramientas digitales de evaluación se conciben, por tanto, como herramientas formadoras, esto es, como bases de orientación (*feedforward*) para la producción discursiva, y como pautas para la retroalimentación (*feedback*) y autorregulación de los géneros de discurso elaborados.

5. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS

En relación con los tres objetivos planteados al inicio de este trabajo, destacamos las rutas propuestas diferenciadas para cada uno de los agentes educativos. Para el profesorado de lenguas, la representación digital en un *mapa celeste* con tres constelaciones de los fundamentos teóricos (glosario) del modelo didáctico expuesto le permite consultar y relacionar de forma global y ágil los conceptos que necesita internalizar para evaluar la competencia discursiva plurilingüe. Las tres constelaciones que organizan el glosario teórico (*mapa celeste*) se proyectan en un *mapa terrestre* de familias de géneros discursivos para usarlo con los estudiantes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los estudiantes, el *mapa terrestre* les permite navegar, para aprender, evaluar a sus pares y autoevaluarse, por el inventario de géneros correspondiente a un nivel intermedio de aprendizaje: géneros como los comentarios en la red, informes breves, notas, presentaciones orales, correos-e., por ejemplo (tal y como se detalla para la lengua española en el PCIC, 2006). Una línea futura de trabajo será ampliar esta cartografía a familias de géneros de discurso característicos de otros niveles de aprendizaje (anteriores y posteriores al abordado en estas páginas).

Las metáforas aquí trabajadas (*mapa celeste* y *constelaciones*, *mapa terrestre* y *continentes*, *ríos*, *rosa de los vientos*) no son nuevas, pero sí válidas, como recogemos en la cita de autoridad que abre este artículo, para potenciar las conexiones que aquí interesan entre el plano teórico, mundo conceptual del glosario de tres constelaciones, por un lado, y el plano práctico, por otro lado, el mundo material del *mapa terrestre* con el inventario y descripción de los géneros discursivos que manejamos en el día a día y en el contexto concreto de la clase de lengua. Se ofrece así información relativa a los géneros de discurso en forma de representación geográfica, como se lleva a cabo en otras disciplinas (mapas lingüísticos, dialectales, etc.): todo un universo por el que aprender a orientarse y situarse con conciencia y tino.

Cartografiar, en suma, los géneros discursivos, tal y como aquí hemos expuesto, implica proponer rutas que seguir para lograr los objetivos de partida iniciales y avanzar, así, en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en distintos sentidos:

1. en la formación del docente sobre evaluación de la competencia discursiva;
2. en el conocimiento y la evaluación de géneros orales, escritos y multimodales en las distintas lenguas que aprenden estudiantes adultos plurilingües;
3. en el uso de nuevas herramientas digitales por parte del docente para la implementación del modelo en el aula;

4. para facilitar la práctica de aula, en materiales que propicien la autonomía de los aprendices de lenguas en su producción oral, escrita y multimodal, elaborados para el desarrollo de la competencia discursiva;
5. en la reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes, y más en concreto sobre la competencia discursiva plurilingüe.

Son mejoras y reflexiones que los recursos tecnológicos aquí presentados permiten propiciar tanto en el aula como fuera de ella. Un reto futuro será lograr una mayor interacción entre herramientas digitales, aprendices y docentes.

REFERENCIAS

- Acosta, L. (2017). La reparación en la interacción oral de estudiantes de ELE: comparación entre interacciones de práctica de aula e interacciones en contextos de evaluación. *Pragmática Sociocultural. Revista Internacional sobre Lingüística del Español*, 5/2, 219-250. <https://doi.org/10.1515/soprag-2017-0018>
- Alexopoulou, A. (2011). Tipología textual y comprensión lectora en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9. Disponible en <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/158> [Consulta: 7/12/2020].
- Assessment Reform Group (2002). *Testing, Motivation and Learning*. Reino Unido: Assessment Reform Group.
- Atienza, E. (2018). Evaluar como un acto de comunicación. En A. Cea Álvarez, C. Pazos Justo, H. Otero Doval, J. Lloret Cantero, M. Moreda Leirado y P. Dono López (Eds), *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: avances y desafíos* (pp. 95–112). Famalicão: Humus.
- Avelino, C., Capucho, F. (2001). Grammaire: la forme?, le sens? Le cas de programmes de français dans l'enseignement au Portugal. *Études de Linguistique Appliquée*, 122, 241-256. <https://doi.org/10.3917/ela.122.0241>
- Bajtín, M. (1952-53). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín. *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI, 1979.
- Bassols, M., Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Beaugrande, R.A., Dressler, W.U. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel. Trad. esp. de S. Bonilla. <https://doi.org/10.4324/9781315835839>
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18/1, 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Bennett, R.E. (2015). The changing nature of educational assessment". *Review of Research in Education*, 39/1, 370-407. <https://doi.org/10.3102/0091732X14554179>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Sídney: Continuum.
- Black, P., William, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21/1, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Ciapuscio, G. (2007). Genres et familles de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique. *Études de Linguistique Appliquée*, 148, 405-416. <https://doi.org/10.3917/ela.148.0405>
- 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- Editorial/Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [Consulta: 7/12/2020].
- Consejo de Europa (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [Consulta: 7/12/2020].
- De Santiago-Guervós, J., Díaz Rodríguez, L. (2020). *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. Nueva York, Londres: Routledge Advances in Spanish Language Teaching. <https://doi.org/10.4324/9781315101828>
- Devitt, A. (2009). Teaching critical genre awareness. En C. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 337–51). Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse and Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324.2.17>
- Esteve, O., Fernández, F., Martín Peris, E., Atienza, E. (2017). The integrated plurilingual approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. *Language & Sociocultural Theory*, 4/1, 1-24. <https://doi.org/10.1558/1st.v3i2.32868>
- González Lillo, E. (2020). La revisión en escritura colaborativa a través de un wiki: un estudio de caso. *Lenguaje*, 48/2, 328–353. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8804>
- Groupe EVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire: des fiches pour faire la classe*. París: Hachette.

- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 25, 219-254.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G. (2017). EvalCOMIX®: A web-based programme to support collaboration in assessment. En T. Issa, P. Kommers, T. Issa, P. Isaías, y T. B. Issa (Eds.), *Smart Technology Applications in Business Environments* (pp. 249-275). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2492-2.ch012>
- Idiazabal, I., Larrigan, L.M. (2004). La competencia discursiva en la didáctica de las lenguas y del plurilingüismo, *BilingLatAm. Symposium Proceedings*, 143-151.
- Instituto Cervantes (2014). *Diploma de español nivel B1. Guía del examen*. "Escalas de calificación de la prueba de Expresión e Interacción escritas" (pp. 16-18), Disponible en https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_b1.pdf [Consulta: 7/12/2020].
- Lantolf, J.P., Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- López Ferrero, C., Atienza Cerezo, E., Carrillo del Saz, J. (2020). *Mapa plurilingüe de géneros discursivos*. Disponible en <https://www.upf.edu/web/ecodal/inventario-de-generos> [Consulta: 7/12/2020].
- López Ferrero, C., Martín Peris, E., Esteve Ruescas, O., Atienza Cerezo, E. (2019). *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. Disponible en <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario> [Consulta: 7/12/2020].
- Loureda Lamas, Ó. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín Peris, E., López Ferrero, C., Bach, C. (2021). Plurilingual Discourse Competence: assessing genres at the Threshold Level. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 15/3 (2018), 265-287. <https://doi.org/10.1558/jalpp.21052>
- Negueruela, E. (2013). Internalization in Second Language Acquisition: Social Perspectives. En C.A. Chapelle (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistic* (pp.1-8). Blackwell Publishing Ltd,
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M.S. (Eds.). (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930502>
- Tardy, C.M. (2006). Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead. *Journal of Second Language Writing*, 15, 79-101. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.04.003>
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>
- Venegas, R., Zamora, S., Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49/S1, 247-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard: Harvard University Press.
- Weiss, J. (Ed.) (1991). *L'évaluation: Problème de communication*. Cousset (Suiza): DelVal.
- Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20/2, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.03.001>