

Establecer criterios para evaluar la interacción oral: desde la pedagogía de los géneros discursivos a la práctica en el aula

Establishing criteria for assessing spoken interaction: from genre-based pedagogy to classroom practice

Laura Acosta-Ortega

Northeastern University London

laura.acosta-ortega@nulondon.ac.uk

Marta García-Balsas

Universitat de Barcelona

mgarciabalsas@ub.edu

RESUMEN

Tradicionalmente, los criterios para la evaluación de la oralidad han desatendido su carácter monológico o dialógico y han sido poco específicos en las habilidades interactivas. A partir de estudios previos, observamos que los aprendices no distinguen los requerimientos específicos de una tarea de interacción oral. En este artículo, partimos de la pedagogía basada en el género, la aplicamos a los géneros orales interaccionales y proponemos un conjunto de orientaciones para establecer de criterios de evaluación basados en las familias de géneros discursivos. Nuestro fin es doble, por un lado, ofrecer a los docentes unas orientaciones que facilite la creación de criterios de evaluación específicos basados en géneros de una misma familia discursiva. Por otro lado, resaltar los criterios de evaluación concretos para la interacción oral para lograr que los estudiantes puedan guiar su aprendizaje de los rasgos y recursos propios de la interacción.

Palabras clave: interacción oral, evaluación formativa, pedagogía de los géneros discursivos, criterios de evaluación

ABSTRACT

Traditionally, assessment criteria for spoken genres have neglected their monologic or dialogic characteristics and have been unspecific on interactional skills. Previous research indicates that learners do not distinguish the specific requirements of an oral interaction task. In this article, we start with genre-based pedagogy and apply it to spoken interactional genres, proposing guidelines for establishing assessment criteria based on discourse genre families. Our aim is twofold: on the one hand, to provide teachers with guidelines that facilitate the creation of specific assessment criteria based on genres of the same discourse family. On the other hand, to highlight specific assessment criteria for spoken interaction to enable students to guide their learning of the features and resources of interaction.

Keywords: spoken interaction, formative assessment, genre-based pedagogy, assessment criteria

1. INTRODUCCIÓN

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (de ahora en adelante MCER) concibe al estudiante de lenguas adicionales como un usuario de la lengua y como un agente social, es decir, alguien que posee una finalidad comunicativa en situaciones públicas o privadas. En esta concepción de la enseñanza-aprendizaje, el hablante competente es aquel capaz de manejar los textos orales y escritos que se emplean en una determinada comunidad de habla. Esto implica (re)conocer el sentido y la función que tienen los textos para participar de manera deliberada e intencional en acontecimientos sociales. Para lograrlo, es necesario que los estudiantes desarrollen la *competencia discursiva plurilingüe* (Martín-Peris et al., 2018), entendida como una habilidad que permite utilizar géneros discursivos de forma eficaz, adecuada y crítica, adaptándolos al contexto de comunicación particular y sabiendo establecer vínculos con otros géneros similares en las lenguas del repertorio del hablante.

Los géneros discursivos (en adelante GD) son "productos lingüísticos, sociales e históricos que responden a las necesidades sociales y profesionales de quienes los utilizan. Se definen sobre todo por sus características socioculturales y pragmáticas, como formas de cognición 'situadas' insertas en actividades sociales específicas" (López Ferrero et al., 2019, s.v.). Dependiendo del modo de comunicación, existen GD orales (debates, conversaciones, anécdotas, entrevistas, brindis etc.), escritos (informes, instrucciones de uso, etc.) o multimodales (mensajería instantánea como *Telegram*, blogs, páginas web profesionales, etc.) (López Ferrero et al., 2019).

El docente llevará GD al aula de acuerdo al nivel de dominio de lengua siguiendo marcos como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC en adelante, (2006), el MCER (2001) y el *Volumen Complementario* (2020). Por ejemplo, en el nivel B2 del PCIC, se ilustra la presentación pública preparada sobre un tema de especialidad, el artículo periodístico de opinión o las reseñas breves sobre películas, libros u obras de teatro, entre muchos otros.

El inventario del PCIC describe la estructura textual global, como los movimientos prototípicos, de los GD para facilitar su enseñanza. Sin embargo, el contexto sociocultural en el que se producen los GD determina una serie de acciones que los participantes ponen en marcha. Estos aspectos han sido ampliamente abordados desde el enfoque de la pedagogía basada en el género y, en particular, desde los estudios de la Escuela de Sídney, que enmarcan la propuesta presentada en este artículo. No obstante, si bien los géneros tienen algunos rasgos prototípicos, es necesario concebirlos desde la creatividad inherente y propia del uso del lenguaje de quienes los emplean en un contexto sociocultural determinado, como señala Paltridge (2004). Este hecho otorga flexibilidad a los GD, ya que, como apuntan López Ferrero, Martín Peris, Esteve y Atienza (2019), los GD no solo implican actos cognitivos (generar ideas, planificar, formular hipótesis, codificar o decodificar, inferir, etc.), sino que conllevan una práctica social en la que los participantes asumen un determinado papel, seleccionan y muestran ciertas identidades, se interactúa, se persuade, se ejerce el poder o el control.

En los GD de interacción oral (por ejemplo, conversar entre amigos para decidir dónde se va a cenar, negociar con el empleador un aumento de sueldo o una consulta médica, entre otros), es donde se visibiliza más que los géneros constituyen una

práctica social situada. Dicha característica se debe a que la interacción oral consiste en la relación entre lo que un hablante hace en un turno de habla y lo que el siguiente hablante responde en su turno de habla (Drew, 2013, p. 131). Esta inmediatez inherente a la interacción oral conlleva que muchos estudiantes consideren interactuar particularmente difícil, ya que los contextos en los que se lleva a cabo implican el uso de diferentes recursos interaccionales.

A partir de los datos empíricos de aula en dos contextos de enseñanza de español en la universidad recogidos en estudios previos (Acosta-Ortega, 2019; García-Balsas y López-Ferrero, 2023) se ha identificado la necesidad de describir los GD de interacción oral para facilitar su enseñanza y aprendizaje. Desde esta descripción, establecemos criterios e indicadores de logro adaptados a los GD orales, para que los estudiantes puedan apreciar las diferencias entre los géneros orales monologados y los interaccionales, y saber qué se espera de ellos en dichos encuentros comunicativos. De este modo, los criterios de evaluación guían el proceso de enseñanza-aprendizaje y sirven para concretar las habilidades de interacción que se requieren para cada género concreto. Esta decisión se apoya en los estudios previos que indican la necesidad de refinar los criterios de evaluación de la interacción oral (Galaczi y Taylor, 2018; Malabarba y Betz, 2023).

Por tanto, en este artículo nos planteamos las siguientes preguntas:

P1. ¿Cómo pueden establecerse, para la práctica de aula, criterios de evaluación e indicadores de logro de géneros de interacción oral?

P2. ¿Qué criterios de interacción oral son compartidos (y cuáles no) entre dos géneros discursivos de la misma familia evaluativa?

2. EL ENFOQUE PEDAGÓGICO BASADO EN EL GÉNERO

Diferentes escuelas se han basado en la pedagogía del género (*genre-based approach*) para la enseñanza-aprendizaje de lenguas tanto primeras como adicionales. De acuerdo con Paltridge (2001) este enfoque permite ir más allá de la enseñanza de habilidades lingüísticas y discursivas: "*In a genre-based approach, learners develop not only language and discourse skills, but also skills to interpret and apply knowledge about culture, circumstances, purposes and motives that prevail in particular settings*" (Paltridge, 2001, p. 7). Además, este enfoque facilita el acceso a géneros valorados por la sociedad, aquellos que tienen un alto capital cultural (Martin y Rose, 2008; Paltridge, 2001). En su mayoría, las propuestas abordan los GD escritos (Bhatia, 1993/2014; Hyland, 2007; Swales, 2004), entre otros).

Hyland (2004, pp. 10-16) sintetiza las ventajas para la enseñanza de la escritura desde un enfoque basado en el género (tabla 1), que pueden también aplicarse a las habilidades auditivas, orales y de lectura:

Explícito	Deja claro lo que hay que aprender para facilitar la adquisición de destrezas de escritura.
Sistemático	Proporciona un marco coherente para centrarse tanto en el lenguaje como en el contexto.
Basado en las necesidades	Garantiza que los objetivos y el contenido del curso derivan de las necesidades de los estudiantes.
De apoyo	Otorga a los profesores un papel central para apoyar el aprendizaje y la creatividad de los alumnos.
Empoderador	Proporciona acceso a las pautas y posibilidades de variación en textos más valorados.
Crítico	Proporciona a los estudiantes los recursos necesarios para comprender y cuestionar los discursos más reconocidos.
De concienciación	Aumenta el conocimiento de los textos por parte de los profesores para asesorar y concienciar a los alumnos sobre la escritura.

Tabla 1. Ventajas de un enfoque basado en el género¹

Los trabajos de la denominada Escuela de Sídney (Martin, 2000; Rose, 2019; Rose y Martin, 2012) proporcionan un detallado marco teórico y ofrecen aplicaciones para la didáctica del género. Desde esta corriente, se combinan los postulados de la lingüística sistémico funcional de Halliday y la visión sociocultural del aprendizaje de Vigostky. Un rasgo distintivo de la pedagogía del género es que están guiados por un fin de igualdad social en el que las instituciones escolares favorecen el acceso a las prácticas discursivas y sociales tanto a hablantes de L1 (Rose, 2005) como para aquellos que acceden a un nuevo contexto lingüístico y sociocultural: *"A focus on genres helps newcomers to be socialized into a discipline and to become aware of the discursive practices of a community of practice"* (Darvin, 2023, p. 103).

Dado que los estudios existentes ya mencionados se han centrado mayoritariamente en las prácticas de literacidad, por ejemplo, para la escritura y lectura (Hyland, 2003; Martin y Rose, 2008), la propuesta teórica que aquí se presenta aboga por una traslación de esta pedagogía a los GD orales. Se trata de una práctica pedagógica que necesita una mayor exploración con estudios que documenten la enseñanza-aprendizaje de estos GD orales. Es imprescindible recordar que también en la oralidad existen géneros privilegiados (Rose, 2005), por ejemplo, los que conciernen al ámbito académico o profesional, cuyo conocimiento puede ofrecer oportunidades en estas esferas de participación.

Para concretar la propuesta que planteamos en este artículo, es necesario tener en cuenta los rasgos propios de los GD de interacción oral. Para ello, definimos en el siguiente apartado las ideas claves de la competencia interaccional y de los repertorios interaccionales.

3. LOS GÉNEROS DISCURSIVOS DE INTERACCIÓN ORAL

En el MCER (Consejo de Europa, 2001, p. 75) se recoge la necesidad de que los estudiantes aprendan los mecanismos propios de la interacción oral: "que suponen la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo,

formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto". El *Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2020, p. 83) indica que incluye "escalas ilustrativas para los turnos de palabra, cooperar (= estrategias colaborativas) y pedir aclaraciones" señalando que estas "estrategias básicas de interacción son tan importantes en el aprendizaje colaborativo como lo son en la comunicación del mundo real." Sin embargo, tal y como señalan Galaczi y Taylor (2018, p. 228) aunque los marcos de aprendizaje de lenguas (MCER y ACTFL, entre otros) mencionan rasgos de la interacción, estos no se concretan en los diferentes niveles de competencia lingüística.

3.1 Competencia y repertorios interaccionales

En los últimos años, ha aumentado el número de trabajos que analizan los rasgos de la interacción oral desde la perspectiva de la competencia interaccional (en adelante, CI), cuya definición ha ido evolucionando desde las primeras conceptualizaciones. Kramsch (1986) la define como la habilidad de dos o más hablantes para comunicar un significado concreto y establecer entendimiento mutuo de forma conjunta entre los interlocutores. En esta definición, destaca la importancia de la construcción conjunta del texto oral. Por su parte, en la definición canónica de Young (2008, p. 101) se concibe como una habilidad que pone en relación los elementos lingüísticos utilizados por los participantes y el contexto en el que se usan dichos recursos lingüísticos. En una conceptualización más reciente de Huth (2021, p. 362), se describe la CI como "*the skill of speakers of any language to engage in interaction in ways that are consistent with the interactional practices of their own language community.*" Es decir, se incorpora la necesidad de que las prácticas interactivas sean consistentes con las de las comunidades lingüísticas en las que se producen.

Sin embargo, tal y como indica Hall (2018) el término CI se ha empleado tanto para referirse a las habilidades naturales para interactuar que poseen todos los seres humanos, como a los conocimientos concretos que tienen las personas para interactuar en diferentes contextos sociales (Hall, 2018, p. 28). La investigadora argumenta que es necesario utilizar un término que capture "*the diversity of semiotic resources for meaning-making i.e. the objects of L2 learning*" (p. 33). Para ello, propone el concepto de *repertorios interaccionales*, que engloba los recursos lingüísticos variados que los estudiantes desarrollan en el aprendizaje de una lengua adicional y que se adaptan a los contextos interactivos.

Para considerar los recursos que componen los repertorios internacionales de los estudiantes, partimos del modelo de Galaczi y Taylor (2018). Las autoras proponen un modelo visual a través de la metáfora de un árbol. En las raíces se encuentra el macronivel de la *situación comunicativa*, que incluye el *evento comunicativo* y los *actos de habla*. De estos elementos contextuales, surgen varias ramas en el árbol que incluyen recursos como los siguientes:

- la gestión de turno: saber iniciar, mantener y finalizar un turno, o saber en qué momentos se puede interrumpir o solapar con el turno en curso;
- la gestión de temas: saber iniciar, mantener, cerrar o retomar un tema;
- la reparación: pedir aclaraciones, colaborar en la co-construcción de significados o pedir ayuda en la interacción;

- la escucha interactiva: turnos de apoyo;
- los elementos no verbales: el contacto visual, la postura, la risa, las expresiones faciales...

Puesto que la CI depende íntimamente del contexto en el que se produce la interacción, algunos investigadores plantean la necesidad de explicitar cuál es el contexto en el que se produce dicha interacción (Galaczi y Taylor, 2018, p. 229). Así, los estudiantes conocerán con exactitud no solamente el fin de la interacción, sino también cuáles son los roles que adoptan, cuál es la relación que se establece entre ellos y cuáles son los condicionantes de la interacción. De esta manera, los estudiantes pueden ser conscientes de los mecanismos propios de la interacción oral (y, de este modo, activar su CI) y de los repertorios interaccionales que necesitan aprender para interactuar, tales como expresiones (lingüísticas o no lingüísticas) para iniciar o finalizar los turnos, indicar que desean iniciar un nuevo tema o recuperar uno ya abandonado, mostrar que escuchan activamente o gestos propios de la cultura en la que se inserta la interacción. Todas estas características (género discursivo, actos de habla, cortesía...) que informan la elección de los repertorios lingüísticos de una interacción serían, a su vez, debidamente consideradas en la evaluación, con indicadores de logro que recogieran la adaptación del estudiante al contexto comunicativo (Galaczi y Taylor, 2018, p. 229). De hecho, resulta clave para el aprendizaje de una lengua adicional que se compartan con los estudiantes dichos criterios e indicadores de logro característicos de cada género de discurso objeto de enseñanza-aprendizaje (García-Balsas y López Ferrero, 2023; López Ferrero y Rose, 2022).

Por ello, en el siguiente apartado procedemos a clasificar los géneros discursivos que se pueden incluir en un nivel B2, partiendo del concepto de familias de géneros.

3.2 Propuesta de clasificación en familias de géneros discursivos de interacción oral en nivel B2

Para facilitar el enfoque de la pedagogía basada en el género resulta práctico aglutinar los GD en función del propósito comunicativo que comparten. Las agrupaciones han sido denominadas colonias (Bhatia, 2004) o familias de géneros (López Ferrero y Atienza Cerezo, 2022; Martín y Rose, 2008). Este trabajo de interconexión de géneros es relevante para su enseñanza-aprendizaje y para el proceso de evaluación y retroalimentación, como se expondrá a lo largo del artículo.

En esta propuesta, nos adscribimos a las familias de géneros habituales en enseñanza secundaria establecidos en Rose y Martín (2012/2018, pp. 121-127), narrativos, informativos y evaluativos. Estas tres familias agrupan géneros que responden al mismo "fin social primordial y, en los contextos de enseñanza-aprendizaje, también el foco pedagógico" (López Ferrero y Rose, 2022, p. 512). Los géneros narrativos son aquellos cuyo objetivo consiste en atraer o entretener (por ejemplo, los relatos o las anécdotas) a diferencia de los informativos, que aspiran a comunicar contenidos sobre una determinada disciplina (protocolos, informes). Finalmente, los géneros evaluativos tienen el propósito de evaluar los argumentos y los puntos de vista presentados en otros textos (reseñas, ensayos). Desde este planteamiento, los GD de interacción oral pueden vincularse a través de familias para facilitar su didáctica.

No obstante, si analizamos los principales marcos para la enseñanza del español (MCER, Volumen Complementario y PCIC), observamos que, para la interacción oral, el MCER no trabaja desde el género, sino desde actividades; a saber: 1) interacción oral en general, 2) comprender a un/a interlocutor/a, 3) conversación, 4) discusiones informales (con amigos), 5) discusiones formales (reuniones), 6) colaborar para alcanzar un objetivo, 7) obtener bienes y servicios, 8) intercambiar información, 9) entrevistar y ser entrevistado/a, 10) usar las telecomunicaciones. La propuesta es generalista, ya que las actividades listadas no consideran los contextos en los que se interactúa. Esta indeterminación no ayuda a concretar criterios ni indicadores de logro, ya que resulta difícil establecer qué tiene que poder hacer el estudiante si desconocemos con qué objetivo y en qué contexto se comunica.

En el caso del español como lengua adicional, el PCIC incluye un apartado en el que se presentan los GD que se pueden trabajar para cada nivel de competencia. Nos centramos en este trabajo en los GD interaccionales para el nivel B2. La motivación para elegir este nivel de competencia comunicativa es el engarzar esta propuesta con las necesidades de aprendizaje de la interacción oral detectadas en investigaciones previas (Acosta-Ortega, 2019; Acosta-Ortega, y López Ferrero, 2022; García-Balsas y López Ferrero, 2023).

Así pues, aunque el PCIC se plantea como un inventario abierto, de los veinte GD orales que lista para el nivel avanzado (B2) solamente seis son interaccionales: 1) Conversaciones cara a cara, informales y formales; 2) conversaciones telefónicas de extensión media formales e informales; 3) entrevistas como entrevistado; 4) conversaciones transaccionales cara a cara; 5) conversaciones transaccionales telefónicas de extensión media; y 6) debates y discusiones públicas sobre asuntos de interés general o personal.

Además, las descripciones que se ofrecen son poco específicas, por ejemplo, no se tienen en cuenta los contextos de producción ni los objetivos comunicativos en el género conversación. Esto conlleva que sea poco orientador para el docente determinar qué habilidades interactivas propias del género enseñar. Por todo ello, proponemos ejemplos de los géneros de interacción oral y mostramos su parentesco en familias con el fin de facilitar su didáctica en la siguiente tabla (tabla 2). Cabe señalar que algunos de los géneros son híbridos y confluyen en más de una familia, como ocurre con la entrevista de trabajo, ya que tiene un componente narrativo (la vida laboral) y evaluativo (al intentar persuadir al entrevistador).

Familias de géneros	Ejemplos
Narrativos	Narración de anécdotas a amigos, familiares o conocidos ... (Video)llamadas para narrar alguna anécdota a amigos, familiares o conocidos ... Entrevistas de trabajo en el rol de entrevistado
Informativos	Instrucciones para usar una herramienta a amigos o familiares, explicaciones a un equipo de trabajo sobre un procedimiento... Instrucciones por (video)llamada para instalar un programa informático en el contexto laboral, instrucciones por (video)llamada para realizar una receta...

Evaluativos	Asamblea de vecinos; negociación laboral sobre condiciones de trabajo; negociación laboral sobre la mejor manera de realizar un proyecto; discusión con amigos para decidir un plan de ocio...
	Negociación de compraventa en el ámbito personal; negociación de precios y servicios en el ámbito laboral; reclamaciones sobre servicios o productos...
	Reclamación telefónica sobre algún producto o servicio; compras de productos o reserva de servicios por teléfono; visita médica por (video)llamada...
	Debates en el ámbito académico; debates en contextos laborales...
	Entrevistas de trabajo en el rol de entrevistado

Tabla 2. Clasificación en familias y ejemplos de los géneros del PCIC para B2

Las investigaciones en las que se propone la enseñanza de la interacción oral a través de los GD son escasas y ambas de corte teórico. Burns (2010) realiza una propuesta teórica para la enseñanza de inglés en la que propone unas actividades para narrar en conversaciones, fijándose en aspectos como las secuencias, las muestras de escucha activa o las expresiones para tomar y finalizar el turno. También en inglés como lengua adicional, Herazo Rivera (2012), propone una serie de actividades para participar en conversaciones transaccionales. En el campo del español como lengua adicional, los trabajos que analiza la CI de los estudiantes no parten de la pedagogía del género. La mayoría enmarcan sus estudios en el concepto amplio de la conversación² (García García, 2009; Pascual Escagedo, 2012; Pérez Ruiz, 2016), y solo uno de ellos distingue entre los recursos que se utilizan en distintas actividades comunicativas (Acosta-Ortega, 2019). Los resultados obtenidos indican diferentes necesidades de aprendizaje. Respecto a la gestión de los turnos y los temas de la conversación, se observa que los estudiantes tienen pocos recursos para la alternancia de turnos, los turnos que emiten son largos y los estudiantes utilizan pocas expresiones para la toma y cesión de turno (Acosta-Ortega, 2019; Acosta-Ortega, y López Ferrero, 2022; García García, 2009). En cuanto a la escucha activa, varias investigaciones (Pascual Escagedo, 2012; Pérez Ruiz, 2016) indican que los estudiantes emiten más turnos de apoyo que los obtenidos en estudios de la conversación española (Cestero Mancera, 2000), con funciones de acuerdo y entendimiento y realizados con elementos paralingüísticos y adverbios. Sin embargo, el estudio que comparó los recursos interaccionales en diferentes actividades comunicativas (Acosta-Ortega, 2019), encontró que los estudiantes utilizan recursos diferentes según la actividad que estén llevando a cabo. Por lo tanto, los trabajos señalan la necesidad de enseñar los recursos interactivos de forma explícita para que los estudiantes dispongan de repertorios variados y flexibles que se adapten al GD

4. DIMENSIONES PARA CARACTERIZAR LOS GÉNEROS DISCURSIVOS Y SU APLICACIÓN EN EL DISEÑO DE CRITERIOS E INDICADORES DE LOGRO

En este apartado presentamos una guía para establecer criterios e indicadores de logro de GD de interacción oral basados en las tres dimensiones de los GD a luz de la competencia discursiva plurilingüe: sociocultural, pragmática y lingüístico-textual.

4.1 Los géneros discursivos a la luz de la competencia discursiva plurilingüe

El enfoque pedagógico basado en el género conlleva que los aprendices de lenguas desarrollen la habilidad usar los GD de forma apropiada. El objetivo, por tanto, es el de fomentar la competencia discursiva plurilingüe, que se ha definido del siguiente modo: "saber manejar, con eficacia, adecuación y actitud crítica, conocimientos -conceptos y habilidades- de tipo sociocultural, pragmático y textual al producir e interpretar cada género de discurso particular, en relación con la familia de géneros a la que pertenece" (López Ferrero et al., 2019, s.v.).

Esta competencia se sustenta en las competencias lingüísticas comunicativas, la plurilingüe y la actitud crítica (Martín-Peris et al., 2018) que conforman la base de las tres dimensiones que caracterizan los GD: sociocultural, pragmática y lingüística-textual. La dimensión sociocultural determina qué lugar ocupa el género y para qué se utiliza en el plano social, así como la valoración que le da la comunidad de hablantes que lo utiliza. A su vez, la dimensión pragmática alude al contexto inmediato de producción y recepción de los textos y, por tanto, tiene en cuenta a los participantes, su relación y al momento, lugar y propósito comunicativo que persigue el género. Finalmente, el plano lingüístico-textual nos guía hacia las propiedades de coherencia y cohesión y considera las partes o movimientos necesarios para que el texto progrese temáticamente.

La descripción de este modelo (véase Martín Peris, López Ferrero y Bach, 2021; López Ferrero y Atienza, 2022) facilita la evaluación a partir de la creación de criterios y los indicadores de logro, adaptados al género de discurso objeto de enseñanza en cada nivel de lengua. Desde el proyecto Inter_ECODAL se aboga por una evaluación formativa como actividad de comunicación y una retroalimentación guiada para el aprendizaje. Los criterios de evaluación se desprenden a partir de las características del género discursivo en sus tres dimensiones, mientras que los indicadores de logro reflejan y se adaptan a lo que el estudiante es capaz de hacer en el nivel de dominio de lengua en el que se ubica. Entendemos por indicadores de logro el conjunto de "estructuras retóricas, pragmáticas y lingüísticas específicas de cada género discursivo y que son variadas, al existir un amplio repertorio de opciones que escoge quien aprende desde su agencia" (López Ferrero et al., 2019, s.v.). Por tanto, se establece una vinculación entre los indicadores de logro con los objetivos de aprendizaje planteados en la secuencia didáctica.

4.2 Orientaciones para el diseño de criterios e indicadores de logro para los géneros discursivos de interacción oral

A partir de la descripción de las tres dimensiones descritas, planteamos un conjunto de orientaciones para establecer criterios e indicadores de logro específicos para géneros de interacción oral.

Respecto a la dimensión sociocultural, sugerimos las siguientes preguntas-guía:

1. ¿Qué se pretende conseguir con este texto oral?
2. ¿Qué acciones tienen que llevar a cabo los estudiantes para lograr el objetivo?

3. ¿El objetivo es igual para todos los participantes que interactúan?
4. ¿Hay diferencias entre cómo se utiliza este género en diferentes contextos culturales?
5. ¿Es una interacción oral que se valora en la comunidad de hablantes? ¿Esta valoración implica que no conocer la estructura del texto oral te excluye en alguna esfera social?

En esta dimensión, la consideración principal que tendrá quien analice el GD interaccional es si el objetivo comunicativo es igual para cada uno de los participantes en la interacción, ya que esto resulta en diferentes roles que pueden tener implicaciones en la actuación. Además, esta reflexión se acompaña de una mirada crítica de estos roles. También desde el punto de vista de la competencia crítica, se puede analizar de qué manera afecta a las personas conocer las expectativas sociales que se tienen por parte de una comunidad de habla de dicha interacción. Finalmente, los docentes considerarán la pregunta 4 para atender a las particularidades desde un punto de vista inter e intracultural.

Respecto a la dimensión pragmática, los docentes pueden plantearse las siguientes cuestiones:

1. ¿Cómo afectan los distintos roles de los participantes en la interacción? Consideraremos:
 - a. Gestión de turnos: ¿quién puede hablar?, ¿cuándo?, ¿se puede interrumpir?, ¿se puede mantener el turno mucho tiempo?
 - b. Gestión de temas: ¿quién puede cambiar de tema?, ¿cómo se puede cambiar de tema?, ¿con qué fin se cambia el tema?
 - c. Escucha activa: ¿se requiere de los participantes que muestren que siguen la interacción?, ¿de qué forma?
 - d. Cortesía: ¿hay diferencias jerárquicas entre participantes?, ¿se reflejan en el trato que se dan entre ellos?
 - e. Modalización: ¿se puede dar la opinión o mostrar desacuerdo de forma más o menos directa?, ¿en qué se refleja en la lengua?, ¿se pueden dar órdenes de forma más o menos directa?
2. Cuestiones no-verbales: ¿qué posición tienen los participantes?, ¿cuál es la cercanía física?, ¿se esperan ciertos gestos o expresiones faciales?
3. Reparación: ¿se puede corregir o pedir explicaciones a los interlocutores?, ¿de qué forma?
4. ¿Cómo se refleja en el texto el propósito comunicativo? P. ej., ¿Qué mecanismos de persuasión/de narración/de descripción... se ponen en marcha?
 - a. En el caso de que haya persuasión: ¿cómo se persuade de forma atenuada o no atenuada en ese contexto? Es decir, ¿cómo afectan los roles a las formas de persuadir que están permitidas?
 - b. ¿Qué grado de descripción se desarrolla en una narración en función del grado de confianza de quienes participan en el evento?

Es en la dimensión pragmática en la que los aspectos relacionados con la interacción cobran más relevancia. En esta dimensión, se consideran cuestiones como la gestión de turno, la gestión de los temas, en qué momentos y de qué forma se

produce la reparación y la escucha activa o qué elementos de la comunicación no-verbal son cruciales en el género discursivo analizado.

Finalmente, respecto a la dimensión lingüístico-textual, se pueden plantear las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué estructura suele seguir esta interacción oral?
2. ¿Qué recursos lingüísticos ayudan a que avance la interacción y a marcar las partes? (progresión temática, marcadores)
3. ¿Es adecuado el uso de la lengua al nivel B2 requerido y a la tarea que se lleva a cabo? Consideraremos: Léxico, gramática, discurso, pronunciación... todo en relación con los puntos señalados en la dimensión sociocultural y pragmática.

En esta última dimensión lingüístico textual es donde se ubican las propiedades textuales de coherencia y cohesión que dan sentido al discurso. Por un lado, han de atenderse los elementos relacionados con la coherencia en el género de interacción oral, entre ellos, en mecanismos para aludir a lo que ya ha sido mencionado por otros participantes. Por otro lado, será necesario recapitular el asunto abordado y añadir nueva información para que la interacción oral progrese temáticamente, por ejemplo, mediante la cesión de turnos para preguntar sobre las opiniones de la persona con quien se interactúa o solicitar información detallada.

5 EJEMPLIFICACIÓN EN DOS CASOS DE ESTUDIO DE LA MISMA FAMILIA DE GÉNEROS DISCURSIVOS

A modo de ejemplificación del uso de las orientaciones propuestas en el apartado 4, presentamos dos tareas para el nivel B2 de competencia comunicativa. Los productos que resultarán de estas tareas se corresponden a dos interacciones orales pertenecientes a la misma familia de GD, la de los géneros evaluativos. En esta ejemplificación, se mostrarán algunos criterios e indicadores de logro que son similares y, por tanto, replicables a otros géneros de la misma familia; así como aquellos que distinguen las interacciones. De este modo, pretendemos ilustrar las ventajas de enfocar el diseño de los instrumentos de evaluación a partir del concepto de las familias de géneros, con el propósito de desarrollar la competencia discursiva plurilingüe de los aprendices.

La primera de las tareas³ consiste en una asamblea de vecinos en la que se tiene que tomar una decisión sobre un conflicto surgido tras el cambio de un piso como vivienda particular a uno para alquiler turístico. Los estudiantes tienen tres roles enfrentados para representar y la finalidad es llegar a un acuerdo sobre los siguientes pasos y medidas que van a adoptar como comunidad.

La segunda tarea⁴ corresponde a una negociación en el entorno laboral sobre la obligatoriedad de realizar un curso de español para todos los trabajadores de una multinacional. De nuevo, los estudiantes tienen tres roles asignados con intereses que deben defender y el objetivo de alcanzar un acuerdo sobre en qué condiciones se llevará a cabo el curso y si se aplicará a la totalidad de la plantilla.

Las tareas se han planteado para abordar dos géneros emparentados, ya que ambas son interacciones orales de la familia evaluativa porque evalúan distintos puntos de vista y argumentos para llegar a un consenso. Además, las tareas conciernen a dos esferas de la vida del aprendiz como agente social: la personal y la profesional.

5.1 Proceso de establecimiento de los criterios

En una primera fase del proceso, los criterios se configuran al responder las preguntas de las orientaciones, cuyo fin es que el docente reflexione y caracterice cada una de las dimensiones de los GD. Para ilustrar el proceso, nos centramos la dimensión pragmática por ser en la que los rasgos de la interacción oral están más presentes (véase Anexo I para la propuesta completa).

Si analizamos los dos géneros que producen los estudiantes, la asamblea vecinal y la negociación profesional, podemos observar que las preguntas orientadoras permiten establecer dos criterios para cada género (Tabla 3). La primera pregunta sobre cómo afectan los distintos roles de los participantes en la interacción nos conduce a explicitar un criterio que no será el mismo en los dos contextos de comunicación. Mientras que en la asamblea de vecinos no todos los interlocutores tienen que participar equitativamente, en la negociación en el entorno laboral sí que se espera que todos los actores participen y aporten su visión sobre el hecho sobre el que se negocia. El cuarto aspecto de las orientaciones atiende a cómo se refleja en el texto el propósito comunicativo, tiene su trasposición en el criterio "Se utilizan estrategias para persuadir", que es común a la asamblea vecinal y a una negociación profesional, es decir, a los dos géneros de la misma familia evaluativa.

Orientaciones para la dimensión pragmática	Criterio asamblea vecinal	Criterio negociación profesional
1. ¿Cómo afectan los distintos roles de los participantes en la interacción?	La participación es fluida, espontánea y desigual entre todos los participantes	La participación es fluida, espontánea y equilibrada entre todos los participantes
4. ¿Cómo se refleja en el texto el propósito comunicativo?	Se utilizan estrategias para persuadir	Se utilizan estrategias para persuadir

Tabla 3: Preguntas de las orientaciones y criterios para la dimensión pragmática de dos GD de la familia evaluativa

Si bien es necesario que el docente analice el GD considerando todas las preguntas para poder reflexionar sobre las características del GD, no todas las cuestiones que el docente responda de las orientaciones marco planteado conformarán los criterios definitivos evaluables. En primer lugar, es necesario valorar si ese rasgo es realmente representativo de un determinado género. Por ejemplo, en el caso de la tercera pregunta de las orientaciones ("¿se puede corregir o pedir explicaciones a los interlocutores?, ¿de qué forma?"), consideramos que la respuesta a ella no aporta una información sobre los GD interaccionales de nuestro ejemplo. Si estuviéramos analizando el género tutoría docente-estudiante, por ejemplo, sería relevante señalar cómo los diferentes roles inciden en la manera en la que se corrigen o se piden explicaciones.

En segundo lugar, el docente debe discernir qué criterio le interesa evaluar, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que haya establecido para su curso. Por ejemplo, la pregunta 2 de las orientaciones de la dimensión pragmática que aborda la

comunicación no verbal no queda en ningún criterio, ya que no supone un elemento clave para la descripción del género. Sin embargo, sí que se considera como un indicador de logro dentro de las opciones de estrategias para persuadir. En este caso, el docente podría querer enfatizar aspectos proxémicos o expresiones corporales que refuerzan la persuasión (por ejemplo, el uso de gestos para enfatizar ideas clave).

5.2 Proceso de establecimiento de los indicadores de logro

En la segunda fase del proceso de diseño del instrumento de evaluación nos centraremos en los indicadores de logro, donde se concretan los criterios de evaluación a través de un repertorio flexible de estructuras lingüísticas, pragmáticas y retóricas. Se ofrecen a continuación los que aluden a la dimensión pragmática para analizar las diferencias y similitudes entre las dos tareas, que corresponden a dos GD emparentados. Después, se proporcionan ejemplos de las otras dos dimensiones de la competencia discursiva plurilingüe: la sociocultural y la lingüístico-textual.

El primer criterio de participación se concreta en diferentes indicadores de logro. Para llegar a estos indicadores, el docente puede apoyarse en las preguntas derivadas de la pregunta 1 de la dimensión pragmática de las orientaciones. Por ejemplo, si consideramos las preguntas relacionadas con la gestión de turnos (¿quién puede hablar?, ¿cuándo?, ¿se puede interrumpir?, ¿se puede mantener el turno mucho tiempo?), podemos establecer los siguientes indicadores de logro distintos para cada GD:

Asamblea de vecinos	Solicita el turno de palabra adecuadamente y "roba" el turno de palabra cuando se altera durante la negociación de forma deliberada.
Negociación en el entorno laboral	Solicita el turno de palabra de forma cortés .

Tabla 4: Indicadores de logro de la dimensión pragmática

No obstante, también se pueden señalar rasgos compartidos en los indicadores de logro del mismo criterio de participación mencionado, respondiendo a las preguntas de "¿se puede mantener el turno mucho tiempo?" y las relacionadas con la gestión de temas:

- Responde y hace referencia a lo mencionado anteriormente por otros participantes o a hechos ya conocidos para todos los asistentes.
- Utiliza el turno de palabra el tiempo necesario para hacer una propuesta, respaldar o refutar otra presentada por los demás participantes.

Tabla 5: Indicadores de logro compartidos en la "Asamblea de vecinos" y la "Negociación en el entorno laboral"

En cuanto al segundo criterio de la dimensión pragmática, sobre el uso de estrategias para persuadir de forma más o menos atenuada, observamos indicadores de logro similares debido a que los dos géneros forman parte de la misma familia:

Indicadores de logro compartidos en la "Asamblea de vecinos" y la "Negociación en el entorno laboral"

- Plantea dudas sobre las distintas propuestas y cuestiona las condiciones y la factibilidad de su cumplimiento.
- Da información mostrando distintos grados de su veracidad.

Tabla 6: Indicadores de logro compartidos en la "Asamblea de vecinos" y la "Negociación en el entorno laboral"

Sin embargo, también existen otros rasgos que indican que nos encontramos ante dos GD distintos:

Asamblea de vecinos	Discute los inconvenientes de las soluciones planteadas por los interlocutores y se opone a ellas de forma más o menos vehemente según el posicionamiento y la disposición psicológica. Reconoce las ventajas de las soluciones planteadas.
Negociación en el entorno laboral	Discute los inconvenientes de las soluciones planteadas por los interlocutores y se opone a ellas de forma cortés y atenuada. Reconoce las ventajas de las soluciones planteadas, aunque pueda hacerlo como forma de proponer cambios sobre estas.

Tabla 7: Indicadores de logro de la dimensión pragmática

Tal y como se ha expuesto con la dimensión pragmática, ofrecemos ejemplos de cómo se concretarían los indicadores de logro en la dimensión sociocultural y lingüístico-textual, que componen la competencia discursiva plurilingüe. No se pretende un análisis exhaustivo, sino ofrecer una breve panorámica de cómo se manifiesta el hecho de trabajar con dos géneros emparentados.

Observamos que en la dimensión sociocultural (tabla 8), los dos géneros comparten dos criterios que están relacionados con su objetivo comunicativo. Para determinar dichos criterios el docente ha de responder a las preguntas de las orientaciones siguientes: ¿Qué se pretende conseguir con este texto oral? ¿Qué acciones tienen que llevar a cabo los estudiantes para lograr el objetivo? ¿El objetivo es igual para todos los participantes que interactúan? ¿Hay diferencias entre cómo se utiliza este género en diferentes contextos culturales? Como ocurría en la descripción de 5.1., no todas las preguntas se transforman en criterios de evaluación, sino que se eligen aquellos rasgos más definitorios del GD para que sean evaluables. Después, los criterios han de concretarse en una serie de indicadores de logro que resultan comunes para los dos GD, esto se realiza mediante la descripción específica de qué se entiende por cada criterio: por ejemplo, nos podemos plantear qué se considera "sólido" y, a partir de ahí, incluir aspectos como la inclusión de ejemplos, la justificación de cada argumento y la variedad de estos.

Criterios	Indicadores de logro
En la negociación se argumenta de forma sólida y crítica	Se posiciona claramente respecto al asunto tratado. Justifica su punto de vista y expresa una variedad de opiniones e ideas. Cuestiona el punto de vista de otros participantes para estimular la negociación. Ejemplifica con otros casos de éxito o fracaso del sector.
La negociación persigue alcanzar un acuerdo	Busca un acuerdo final, flexibiliza y acerca posturas para llegar a un fin común.

Tabla 8. Criterios e indicadores de logro comunes en la dimensión sociocultural

Finalmente, en la dimensión lingüístico-textual, ambos comparten el siguiente criterio establecido tras responder a una de las preguntas planteadas en las orientaciones, "¿qué estructura suele seguir esta interacción oral?":

1. Se sigue la estructura de la asamblea deliberativa propia del contexto informal de vecinos
2. Se sigue la estructura de la negociación enmarcada en un contexto formal laboral

Sin embargo, la concreción de este criterio en diferentes indicadores muestra divergencias en cómo se estructura, por ejemplo, el inicio de ambas interacciones. Es, por tanto, en los indicadores de logro cuando se especifica de qué forma este criterio se concreta. Los estudiantes serán conscientes de este hecho para así integrarlo en su discurso, véase el ejemplo a continuación:

Asamblea de vecinos	En la secuencia de inicio, se introduce el orden del día: se resume brevemente el tema sobre el que se va a deliberar y el objetivo del encuentro (la toma de decisión sobre el problema planteado), se emplean para ello estructuradores de la información y conectores, entre otros marcadores discursivos.
Negociación en el entorno laboral	En la secuencia de inicio, se introduce el objetivo de la reunión y las personas presentes en la reunión (y en nombre de quién hablan). Se emplean para ello estructuradores de la información y conectores, entre otros elementos discursivos.

Tabla 9: Indicadores de logro de la dimensión lingüístico-textual

Si bien se han constatado similitudes y diferencias entre los géneros de una misma familia, es necesario tener en cuenta que los recursos lingüísticos con los cuales se materializan los criterios de logro vienen determinados por el nivel de lengua que se enseña. Por tanto, el docente especificará qué con

tenidos va a considerar para su evaluación de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que haya planificado para el curso (véase una propuesta flexible en el Anexo I). Evidentemente, sería inabarcable considerar para su evaluación todas las combinaciones lingüísticamente aceptables para que el estudiante alcance el indicador de logro, por ello, el inventario que el docente haya considerado como objetivos de aprendizaje será la hoja de ruta para guiar su evaluación. Como hemos mencionado en apartados anteriores, los géneros permiten flexibilidad y creatividad, y el empleo de unos recursos u otros vienen determinados por la agencia del estudiante, que escogerá, por ejemplo, entre diversos exponentes pragmáticos-discursivos disponibles.

6 CONCLUSIONES

En este artículo hemos ofrecido un conjunto de orientaciones para diseñar criterios e indicadores de logro de dos GD de interacción oral pertenecientes a la familia de géneros evaluativos. A partir del concepto de competencia discursiva plurilingüe y las dimensiones de los GD planteadas desde el proyecto Inter_ECODAL, se ha propuesto un conjunto de orientaciones para reflexionar y definir qué características propias de la interacción oral requiere una asamblea deliberativa de vecinos y una negociación en contexto profesional. Las preguntas planteadas en esta guía de orientaciones son amplias con el objetivo de capturar el aprendizaje de la lengua desde los textos de forma holística como prácticas sociales y no exclusivamente desde una visión compartimental de las habilidades lingüísticas (léxico, gramática, pragmática, entre otras). A su vez, fomentan que los docentes reflexionen sobre las características propias de la interacción oral del GD que se está trabajando e invita a hacerlas explícitas, de modo que se resalte una diferencia significativa entre lo que se espera de la actuación de los estudiantes en los GD interaccionales a diferencia de los monologales.

La pedagogía del género es rentable en términos didácticos, ya que estos criterios e indicadores de logro planteados para evaluar un determinado género de discurso pueden emplearse, no solo para la evaluación docente-discente, sino como base para elaborar listas de cotejo simplificadas para realizar actividades de retroalimentación entre iguales en el aula (Castaño Arques y López Ferrero, 2023). Sin embargo, la creación de herramientas de evaluación es una tarea laboriosa que, idealmente, sería recomendable diseñar conjuntamente entre el equipo docente para discutir los indicadores de logro específicos en cada nivel de dominio de lengua que se enseñe.

La propuesta aquí presentada se basa en experiencias previas en las que se ha negociado con los estudiantes los criterios e indicadores de logro de GD de interacción oral (García-Balsas y López Ferrero, 2023). No obstante, una limitación de la propuesta es que cubre solo dos GD de la familia de géneros evaluativos, por lo que trabajar más descriptores para distintos GD en los diversos niveles de competencia lingüística es una tarea que aún queda por realizar.

La evaluación formativa y la pedagogía del género favorecen una retroalimentación desde una perspectiva sociocultural orientadora (Madinabeitia Manso, 2020). No obstante, una retroalimentación para aprender efectiva implica que el docente se familiarice con los planos cognitivo, socioafectivo y crítico del proceso de retroalimentación, aspectos imprescindibles que se tratarán desde los programas de formación del profesorado (Carrasco Perea y López Ferrero, 2023). La vinculación de los objetivos de aprendizaje propios del género, los criterios de evaluación y los indicadores de logro facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conviene también adaptar las formas digitales de evaluación que ya recogen recientes estudios sobre el español como lengua adicional (Ducasse, 2022). Una propuesta factible para implementar en el aula es la creación de un portafolio oral digital. En primer lugar, el portafolio constituye una herramienta de mediación para la autorregulación de los estudiantes de su propio proceso formativo (Escobar, 2003). En segundo lugar, las TIC han facilitado y han hecho accesibles numerosos sistemas de grabación, lo que permite diversas explotaciones didácticas. Por ejemplo, a través de una plataforma digital en la que los estudiantes recopilen sus producciones orales y

puedan acceder a las grabaciones de sus compañeros. Esto permite que el docente plantee tanto actividades de autoevaluación como coevaluación que servirán también para que los estudiantes se familiaricen con los criterios y los indicadores de logro. Para ello conviene negociar el instrumento de evaluación implicando al aprendiz en el diseño de una lista de cotejo más manejable y comprensible, lo que, a su vez, fomentará la reflexión sobre la competencia discursiva plurilingüe. Finalmente, trabajar los géneros desde las familias constituye una gran oportunidad para la orientación intercultural hacia el aprendizaje de lenguas (Liddicoat y Scarino, 2013; García-Balsas, 2021), ya que los aprendices pueden analizar y reflexionar sobre las características y el funcionamiento de los GD en otras lenguas de su repertorio. Por ejemplo, permite observar si los roles que adoptan los participantes en ese género de discurso varían o si manejarlo implica cuestiones de prestigio (explícito o velado) en un determinado contexto sociocultural.

Por tanto, con esta propuesta confiamos en avanzar hacia el desarrollo de la competencia discursiva plurilingüe de nuestros estudiantes y promover su participación en las distintas esferas comunicativas de la vida académica, profesional y personal.

AGRADECIMIENTO

Este artículo se enmarca en el proyecto Inter_ECODAL “Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe: formación en retroalimentación digital (2021-2025)” (referencia PID2020-113796RB-I00/MICINN/AEI/10.13039/501100011033).

NOTAS

1 Traducción propia (Hyland, 2004, 10–16, citado en Hyland 2007).

2 Los datos que se analizan en estas investigaciones se tratan de conversaciones elicidadas para su estudio.

3 Adaptado de *Aula Internacional Plus 4*, p. 32-33. Editorial Difusión.

4 Adaptado de *Expertos* p. 33. Editorial Difusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acosta-Ortega, L. (2019). *La competencia interaccional de estudiantes de ELE: gestión de turnos en actividades de interacción oral* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. <https://tesisenred.net/handle/10803/668237>
- Acosta-Ortega, L., y López Ferrero, C. (2022). Exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2051847>
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Continuum.
- Bhatia, V. K. (2014). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Routledge. (Original de 1993)
- Burns, A. (2010). Teaching speaking using genre-based pedagogy. En M. Olafsson (Ed.), *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik* (pp. 230-246). National Centre for Swedish as a Second Language. University of Stockholm.
- Carrasco Perea, E., y López Ferrero, C. (2023). Retroalimentación ¿para aprender?: experiencias de futuros docentes de lenguas. *Perspectiva Educativa*, 62(2), 234-255.
- Castaño Arques, A., y López Ferrero, C. (2023). Peer-feedback of an occluded genre in the Spanish language classroom: A case study. *Assessing Writing*, 57, 100756. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100756>
- Cestero Mancera, A. M. (2000). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Darvin, R. (2023). Moving across a genre continuum: Pedagogical strategies for integrating online genres in the language classroom. *English for Specific Purposes*, 70, 101-115.
- Drew, P. (2013). Turn Design. En J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 131-149). Wiley-Blackwell.
- Ducasse, A. M. (2022). The Use of Technology for Redesigning L2 Language Assessments: Tasks, Rubrics, and Feedback in Emergency Remote Teaching Contexts. En *Technology-Assisted Language Assessment in Diverse Contexts* (pp. 212-227). Routledge.
- Galaczi, E., y Taylor, L. (2018). Interactional Competence: Conceptualisations, Operationalisations, and Outstanding Questions. *Language Assessment Quarterly*, 15(3), 219-236.
- García-Balsas, M. (2021). Interculturalidad, dimensión crítica y lengua en uso: análisis de producciones textuales de aprendices de ELE. *Tonos digital* 41, 1-32.
- García-Balsas, M., y López-Ferrero, C. (2023). Oral debates in Spanish as an Additional Language classroom: assessment criteria to improve student performance. *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 39, Article 39. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.23533>
- García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: Análisis y propuesta didáctica*. [Tesis doctoral, Alcalá de Henares]. <http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/6508/1/Tesis.pdf>
- Hall, J. K. (2018). From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse*, 9(1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433050>
- Herazo Rivera, J. D. (2012). Using a genre-based approach to promote oral communication in the Colombian English classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 109-126.

- Huth, T. (2021). Conceptualizing Interactional Learning Targets for the Second Language Curriculum. *Classroom-Based Conversation Analytic Research: Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*, 359-381.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2007). Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164.
- Instituto Cervantes (Ed.). (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (3ª. edición). Instituto Cervantes.
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Liddicoat, A. J., y Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. John Wiley & Sons.
- López Ferrero, C., y Atienza Cerezo, E. (2022). Cartografiar los géneros discursivos: rutas para evaluar la competencia discursiva plurilingüe. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 17, 71-83.
- López Ferrero, C., Martín Peris, E., Esteve Ruescas, O., y Atienza Cerezo, E. (2019). *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario>
- López Ferrero, C., y Rose, D. (2022). Competencia discursiva, evaluación y aprendizaje de lenguas: (Discourse Competence and Assessment in Language Learning). En *Estudios del discurso/The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 510-524). Routledge.
- Madinabeitia Manso, S. (2020). *Evaluación dinámica en la enseñanza y aprendizaje de ELE* [Tesis doctoral, Universidad de Navarra]. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/61028>
- Malabarba, T., y Betz, E. (2023). Describing and Assessing Interactional Competence in a Second Language: Introduction to the Special Issue. *Applied Pragmatics*, 5(2), 121-141. <https://doi.org/10.1075/ap.00020.mal>
- Martin, J. R. (2000). Grammar meets genre: reflections on the 'Sydney School'. *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, 22.
- Martin, J. R., y Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. Equinox Pub.
- Martín-Peris, E., López-Ferrero, C., y Bach, C. (2018). Plurilingual Discourse Competence: Assessing Genres at the Threshold Level. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 15(3).
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. University of Michigan Press.
- Paltridge, B. (2004). Academic writing. *Language Teaching*, 37(2), 87-105. <https://doi.org/10.1017/S0261444804002216>
- Pascual Escagedo, C. (2012). La producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de E/LE. Estudio preliminar. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 11, 19.
- Pérez Ruiz, J. (2016). Los turnos de apoyo verbales en las conversaciones españolas de estudiantes taiwaneses de ELE. *Linred*, XIV, 32.
- Rose, D. (2005). Democratizing the classroom: A literacy pedagogy for the new generation. *Journal of education*, 37(1), 131-168.
- Rose, D. (2019). Writing as linguistic mastery: The development of genre-based literacy pedagogy. En R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (pp. 151-166). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857021069>

- Rose, D., y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox London.
- Rose, D., y Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Equinox / Pirámide. (Original work published 2012)
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Young, R. (2008). *Language and Interaction: an Advanced Resource Book*. Routledge.

ANEXO. Instrumento de evaluación con los criterios e indicadores de logro de dos géneros discursivos de la familia evaluativa (asamblea vecinal deliberativa y negociación en contexto profesional).

	Ejemplo 1: Negociar en el ámbito personal	Ejemplo 2: Negociar en el ámbito profesional
	Negociación entre vecinos; tono informal	Negociación entre empleados de una multinacional; tono formal
Criterio	Indicadores de logro El/ La participante en la negociación...	
DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL		
1. En la negociación se argumenta de forma sólida y crítica.	1. Se posiciona claramente respecto al asunto tratado. 2. Justifica su punto de vista y expresa una variedad de opiniones e ideas. 3. Cuestiona el punto de vista de otros participantes para estimular la negociación. 4. Ejemplifica con otros casos de éxito o fracaso del sector.	1. Se posiciona claramente respecto al asunto tratado. 2. Justifica su punto de vista y expresa una variedad de opiniones e ideas. 3. Cuestiona el punto de vista de otros participantes para estimular la negociación. 4. Ejemplifica con otros casos de éxito o fracaso del sector.
2. La negociación persigue alcanzar un acuerdo.	5. Busca un acuerdo final (flexibiliza y acerca posturas para llegar a un fin común).	5. Busca un acuerdo final (flexibiliza y acerca posturas para llegar a un fin común).
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA		
Para el ejemplo 1: 3. La participación es fluida, espontánea y <u>desigual</u> entre todos los participantes. Para el ejemplo 2: 3. La participación es fluida, espontánea y	1. Utiliza el turno de palabra el tiempo necesario para hacer una propuesta, respaldar o refutar otra presentada por los demás participantes. 2. Interviene para preguntar por la opinión de otras personas y añadir nueva información de más peso que las anteriores. 3. Solicita el turno de palabra adecuadamente y "roba" el turno de palabra cuando se altera durante la negociación de forma deliberada. 4. Responde y hace referencia a lo mencionado anteriormente por otros participantes o a hechos ya conocidos para todos los asistentes.	1. Utiliza el turno de palabra el tiempo necesario para hacer una propuesta, respaldar o refutar otra presentada por los demás participantes. 2. Interviene para preguntar por la opinión de otras personas y añadir nueva información de más peso que las anteriores. 3. Solicita el turno de palabra de forma cortés. 4. Responde y hace referencia a lo mencionado anteriormente por otros participantes o a hechos ya conocidos para todos los asistentes.

<p><u>equilibrada</u> entre todos los participantes.</p>	<p>5. Negocia y establece condiciones de necesario cumplimiento de forma directa o atenuada. 6. Se dirige a sus compañeros participantes en la negociación, no al profesor; utiliza el contacto visual para incluir a toda la audiencia. No lee o lo hace manteniendo el con-tacto visual con los participantes.</p>	<p>5. Acompaña el discurso con expresiones faciales, gestos y posturas corporales adecuados y dinámicos. 6. Se dirige a sus compañeros participantes en la negociación, no al profesor. No lee o lo hace manteniendo el contacto visual con los participantes.</p>
<p>4. Se utilizan estrategias para persuadir.</p>	<p>1. Ordena los inconvenientes y ventajas de las soluciones planteadas por los vecinos. 2. Plantea dudas sobre las distintas propuestas y cuestiona las condiciones y su la factibilidad de su cumplimiento. 3. Da información mostrando distintos grados de su veracidad. 4. Acompaña el discurso con expresiones faciales, gestos y posturas corporales adecuados y dinámicos. 5. Usa del espacio adecuado (proxémica). 6. Emplea del paralenguaje cuando la situación lo requiere (risas, pausas y silencios, vacilaciones -elementos cuasi-léxicos).</p>	<p>1. Discute los inconvenientes de las soluciones planteadas por los interlocutores. 2. Reconoce las ventajas de las soluciones planteadas. 3. Cuestiona las condiciones y su la factibilidad de su cumplimiento, negocia y establece condiciones de necesario cumplimiento de forma directa o atenuada 4. Da información mostrando distintos grados de su veracidad.</p>
DIMENSIÓN LINGÜÍSTICO-TEXTUAL		
<p>5. Se sigue la estructura típica de la negociación en el respectivo contexto.</p>	<p>En la secuencia de inicio, se introduce el orden del día: se resume brevemente el tema sobre el que se va a deliberar y el objetivo del encuentro (la toma de decisión sobre el problema planteado), se emplean para ello estructuradores de la información y conectores, entre otros marcadores discursivos.</p> <p>Durante la negociación, hay alternancia de turnos (uso de marcadores conversacionales) para expresar el acuerdo y el desacuerdo con las opiniones de los demás participantes. Se gestionan/ se media entre los posibles conflictos/ tensiones (mediante el uso de marcadores discursivos, como operadores argumentativos, reformuladores).</p> <p>En la secuencia de cierre el presidente/ la presidenta de la comunidad de vecinos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. anuncia la aprobación de las medidas adoptadas (mediante marcadores del discurso, pausas, etc.). 2. plantea un plan de actuación que deberán cumplir todos los inquilinos del edificio. 	<p>En la secuencia de inicio, se introduce el objetivo de la reunión y las personas presentes en la reunión (y en nombre de quién hablan). Se emplean para ello estructuradores de la información y conectores, entre otros elementos discursivos.</p> <p>Durante la negociación, hay alternancia de turnos (uso de marcadores conversacionales) para expresar el acuerdo y el desacuerdo con las opiniones de los demás participantes.</p> <p>Se gestionan / se media entre los posibles conflictos/ tensiones (mediante el uso de marcadores discursivos, como operadores argumentativos, reformuladores).</p> <p>En la secuencia de cierre se resumen los acuerdos alcanzados y plantea un plan de acción.</p>

<p>6. Se utilizan los recursos léxicos, gramaticales, discursivos y de pronunciación adecuados al nivel.</p>	<p>Usa un léxico específico (<i>derrama comunitaria, junta vecinal, etc.</i>) Utiliza tiempos verbales adecuados. Emplea recursos de focalización (<i>lo de...</i>). Pronuncia de forma inteligible.</p>	<p>Usa un léxico específico (<i>convenio colectivo, leyes laborales, etc.</i>) Utiliza tiempos verbales adecuados. Emplea recursos de focalización (<i>lo de...</i>). Pronuncia de forma inteligible.</p>
--	--	---