



## APORTACIONES DE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL Y LA TEORÍA DE GÉNERO EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (LE)

Natasha Leal Rivas 

*Università degli Studi di Napoli Federico II*  
lealrivas@unina.it

**RESUMEN:** El presente estudio se inscribe en una línea de investigación orientada al análisis lingüístico de la escritura académica en lengua extranjera (LE), en contextos universitarios de no inmersión. A partir de los postulados de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y la teoría de los géneros discursivos, se confrontan los resultados de precedentes investigaciones de enfoque cualitativo establecidos a partir de un corpus de más de 150 producciones académicas realizadas por estudiantes universitarios italianos de español LE de diferentes niveles de competencia (A1–C1) y ámbitos disciplinares diversos (medicina, arquitectura, turismo). El propósito es mostrar la aplicabilidad metodológica del modelo basado en géneros discursivos para garantizar procesos de adquisición pragmática, discursiva y argumentativa en ELE.

Los resultados muestran avances significativos en la estructuración retórica de los textos, en el uso de marcadores discursivos de modalidad, en la progresión lógica de las ideas, así como una interiorización de la conciencia meta discursiva en los diferentes niveles de dominio. El modelo aplicado permitió, en niveles iniciales, consolidar estructuras básicas de organización del texto argumentativo; en niveles intermedios, desarrollar estrategias interaccionales ligadas a la cortesía lingüística en géneros profesionales orales; y, en niveles avanzados, fortalecer el posicionamiento crítico del autor a través de recursos como la metáfora gramatical o las glosas evaluativas.

Se concluye que la integración pedagógica del modelo de la LSF y teoría los géneros en LE contribuyen no sólo a mejorar la eficacia textual, fomentando una alfabetización crítica e intercultural más concientizada, sino que su diseño

sistematizado permite incorporar instrumentos de análisis longitudinal y materiales diferentes en los distintos niveles de competencia lingüística-discursiva académica.

**PALABRAS CLAVE:** Escritura académica, Lingüística Sistémico-Funcional, Teoría de Géneros, Español Lengua Extranjera, Literacidad crítica.

## **CONTRIBUTIONS OF SYSTEMIC FUNCTIONAL LINGUISTICS AND GENRE THEORY TO ACADEMIC WRITING IN SPANISH FOREIGN LANGUAGE CONTEXTS**

**ABSTRACT:** This study is part of a line of research focused on the linguistic analysis of academic writing in a foreign language (FL) in non-immersion university contexts. Based on the principles of Systemic Functional Linguistics (SFL) and discourse genre theory, the results of previous qualitative research are compared, based on a corpus of more than 150 academic texts produced by Italian university students of Spanish as a FL with different levels of proficiency (A1–C1) and from different disciplines (medicine, architecture, tourism). The aim is to demonstrate the methodological applicability of the model based on discourse genres to ensure pragmatic, discursive and argumentative acquisition processes in Spanish as a foreign language.

The results show significant progress in the rhetorical structuring of texts, in the use of discursive markers of modality, in the logical progression of ideas, as well as an internalisation of meta-discursive awareness at different levels of proficiency. The model applied allowed, at initial levels, the consolidation of basic structures for organising argumentative texts; at intermediate levels, the development of interactional strategies linked to linguistic politeness in professional oral genres; and, at advanced levels, the strengthening of the author's critical positioning through resources such as grammatical metaphor or evaluative glosses.

It is concluded that the pedagogical integration of the LSF model and genre theory in FL not only contributes to improving textual effectiveness, promoting a more conscious critical and intercultural literacy, but also that its systematised design allows for the incorporation of longitudinal analysis tools and different materials at different levels of academic linguistic-discursive competence.

**KEYWORDS:** Academic writing, Systemic Functional Linguistics, Genre Theory, Spanish Foreign Language, Critical literacy.

*Recibido: 15/09/2025*

*Aceptado: 17/11/2025*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto universitario, la escritura académica constituye una práctica discursiva central tanto para la formación del pensamiento como para la producción y socialización del conocimiento. Lejos de ser una mera transcripción de ideas previamente formuladas, escribir en la universidad implica elaborar, reorganizar y negociar significados de forma situada, en función de las prácticas letradas específicas de cada comunidad discursiva (Ávila Reyes, 2017; Martínez Ezquerro, 2023). Dentro de esta práctica, la argumentación se configura como una de las modalidades discursivas privilegiadas, especialmente en géneros que demandan pensamiento crítico y posicionamiento epistémico, tales como el ensayo, el artículo científico o el Trabajo de Fin de Grado o de Máster (TFG/TFM).

Sin embargo, asumir la centralidad de la argumentación como objeto de estudio implica también interrogarse por las condiciones lingüísticas, discursivas y cognitivas que la hacen posible. Esta preocupación se acentúa en contextos de lengua extranjera (LE), donde la apropiación de recursos retóricos y epistémicos está mediada por variables, entre otras, como el nivel de dominio lingüístico, el grado de familiaridad con los principales géneros académicos y la exposición a prácticas de literacidad crítica (Cassany y López-Ferrero, 2010).

Desde hace algunas décadas, los estudios sobre textos académicos argumentativos y enfoque de género en español L1 siguen poniendo atención en cómo las dificultades en la escritura académica universitaria radiquen en la complejidad a la hora de “construir el conocimiento abstracto” debido a la pobreza discursiva (Moyano, 2017). Ello tiende a complicarse en contextos de no inmersión como demuestra el análisis llevado a cabo con diferentes corpus de textos académicos de ELE (Leal Rivas, 2020, 2021, 2022, 2023, 2023c). Los diferentes estudios llevados a cabo confirman algunas dificultades persistentes en la escritura académica: problemas estructurales en la organización argumentativa, en la adecuación pragmática y en la construcción de una voz académica situada, es decir, en la explicitación de una postura crítica sustentada que guíe la ruta argumentativa principalmente.

Consideramos en relación con estas problemáticas que la escritura académica en LE requiere una mayor atención de estudios e investigaciones lingüísticas centrados en cómo funcionan los procesos adquisicionales discursivos en LE, así como mayores estudios que contribuyan a una progresiva inculturación académica (Carlino, 2005) para facilitar y mejorar el acceso a las convenciones discursivas propias que cada comunidad académica disciplinar requiere.

Nuestra trayectoria de investigación lingüística ha querido centrar el foco del análisis de la escritura académica hacia estrategias, procesos y recursos que se articulan en la construcción de la progresión argumentativa, la adquisición de estructuras retóricas complejas y el desarrollo de una voz académica situada. Para

ello, los diferentes análisis en los diferentes estudios precedentes han analizado categorías como los subprocesos cognitivos de planificación y textualización, modalidad y progresión temática, estrategias discursivas de concienciación metapragmática y de andamiaje para la reflexión crítica, considerando variables como:

- El nivel de competencia lingüística del estudiante (A1–C1),
- El género académico objeto de análisis (resumen, ensayo argumentativo, entrevista profesional, etc.),
- El campo disciplinar (medicina, arquitectura, turismo, etc.),
- El contexto enunciativo y cultural de producción (particularmente, estudiantes universitarios nativos italianos L1 en contexto de no inmersión).

Dicha complejidad en los procesos de escritura académica en lengua extranjera exige, en nuestra opinión, la necesidad de integrar perspectivas y enfoques teóricos lingüísticos que permitan analizar tanto la forma lingüística del texto como sus funciones cognitivas, comunicativas y sociales. En este sentido y junto a otros enfoques teóricos, nuestra investigación lingüística centrada en el análisis de los procesos de adquisición pragmática y discursiva en LE se apoya en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Egins, 1994; Halliday y Matthiessen, 2004) y en la Teoría de Género y Registro (Martin y Rose, 2012), para entender y sistematizar mejor cómo a través de las categorías de *opción* y *registro* podemos explicar los procesos de adquisición lingüística y de interiorización de género, vinculados a la escritura de textos académicos en cuanto estos son prácticas sociales, situadas y culturalmente mediadas (Parodi, 2010). Por tanto, entendemos la noción de texto académico no exclusivamente como un producto neutral, más bien como una práctica epistémica y comunicativa atravesada por relaciones de poder, autoridad y posicionamiento (Coffin, 2004; Coffin, C. y Donohue, J. 2012).

En línea con las premisas expuestas, el presente estudio se articula en torno a una serie de interrogantes clave que han orientado tanto nuestras investigaciones previas como el presente trabajo:

- ¿Cómo se articula la dimensión pragmática y actitudinal en los textos y géneros académicos dentro de una determinada estructura argumentativa y qué marcas intersubjetivas inciden en los procesos decisionales tanto en textos formativos como científicos?
- ¿Qué estrategias metalingüísticas y discursivas se articulan dentro de la escritura epistémicamente significativa en contextos de no inmersión?
- ¿De qué manera los aprendientes de LE desarrollan progresivamente la competencia argumentativa en distintos géneros académicos según su nivel lingüístico y grado de exposición en prácticas de literacidad crítica?

- ¿De qué modo es posible adaptar la Teoría de Género y Registro desarrollada en contextos de español L1 (Rojas, Olave y Cisneros, 2016) en escenarios multilingües de LE?
- ¿Qué aportes concretos puede ofrecer un modelo sistematizado como el que ofrece la LSF para mejorar los procesos de producción escrita académica en LE?

Desde una revisión crítica de los conceptos de *registro* y *género* en el marco de la LSF, y su articulación con enfoques de literacidad crítica y competencia intercultural (Byram y Fleming, 2001), nuestra propuesta busca contribuir al diseño de un modelo pedagógico sistematizado en LE, pertinente y atendible en los distintos niveles de dominio lingüístico, desde A1 hasta C1.

El corpus recopilado ha sido analizado con la intención de alcanzar algunos de los siguientes objetivos:

- diagnosticar las principales dificultades discursivas y pragmáticas en los distintos niveles de competencia;
- evaluar el alcance y la aplicabilidad del enfoque de la LSF -a partir de categorías centrales como *opción* y *registro*- en los procesos de interiorización discursiva en LE;
- evaluar el impacto del enfoque funcionalista en la mejora textual, la conciencia metadiscursiva y el posicionamiento crítico en textos académicos;
- desarrollar instrumentos de evaluación y seguimiento longitudinal que permitan medir con mayor precisión la sostenibilidad de las estrategias desarrolladas en los procesos de adquisición argumentativa académica;
- aportar evidencias empíricas que permitan orientar futuras prácticas docentes e investigaciones en el campo de la didáctica de la escritura en lengua extranjera.

## 2. MARCO TEÓRICO

El marco principal de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), en diálogo con los aportes de la teoría de los géneros discursivos en su vertiente socio contextual suponen un válido y demostrado enfoque teórico integrador en contextos de lengua extranjera (LE). Ambos enfoques permiten abordar el análisis lingüístico de textos argumentativos académicos como una práctica situada que responde a finalidades epistémicas, comunicativas e institucionales.

En lo específico, la LSF desarrollada por M.A.K. Halliday desde mediados del siglo XX, parte de una concepción del lenguaje como un recurso para hacer significados en contexto. A diferencia de modelos estructuralistas centrados en la forma, la LSF pone el foco en la funcionalidad del lenguaje. Es decir, “el lenguaje es un sistema de significado, y la gramática es una teoría del significado” (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 18), lo cual este enfoque lleva a considerar que todo uso del lenguaje implica la realización simultánea de tres metafunciones:

- *Ideacional*, representa la experiencia y construye el conocimiento del mundo;
- *Interpersonal*, regula las relaciones entre hablante/escritor y oyente/lector;
- *Textual*, organiza la información y da coherencia al discurso.

La metafunción ideacional, por ejemplo, se refleja en estructuras de transitividad que permiten construir representaciones del mundo académico con distintos grados de abstracción. La metáfora gramatical, en particular, permite nominalizar procesos verbales y reorganizar la información de forma densa y precisa, aspecto fundamental analizado para comprender cómo se organiza el desarrollo argumentativo de la voz académica situada en ensayos de investigación breve (Leal Rivas, 2023, pp. 123-147)

En cuanto la metafunción interpersonal, la modalidad permite expresar grados de certeza, posibilidad u obligación y “no solo refleja la actitud del escritor hacia la proposición, sino también su posicionamiento frente a la audiencia” (Hyland, 2005, p. 178). En géneros con una alta carga argumentativa o en contextos de interacción académica/profesional especializada, las estrategias de conducta interaccional y de cortesía lingüística (atenuación, énfasis o distanciamiento epistémico) son fundamentales y pueden analizarse en el texto argumentativo en relación con el desarrollo y dominio de estrategias de concienciación metapragmática (Leal Rivas, 2022)

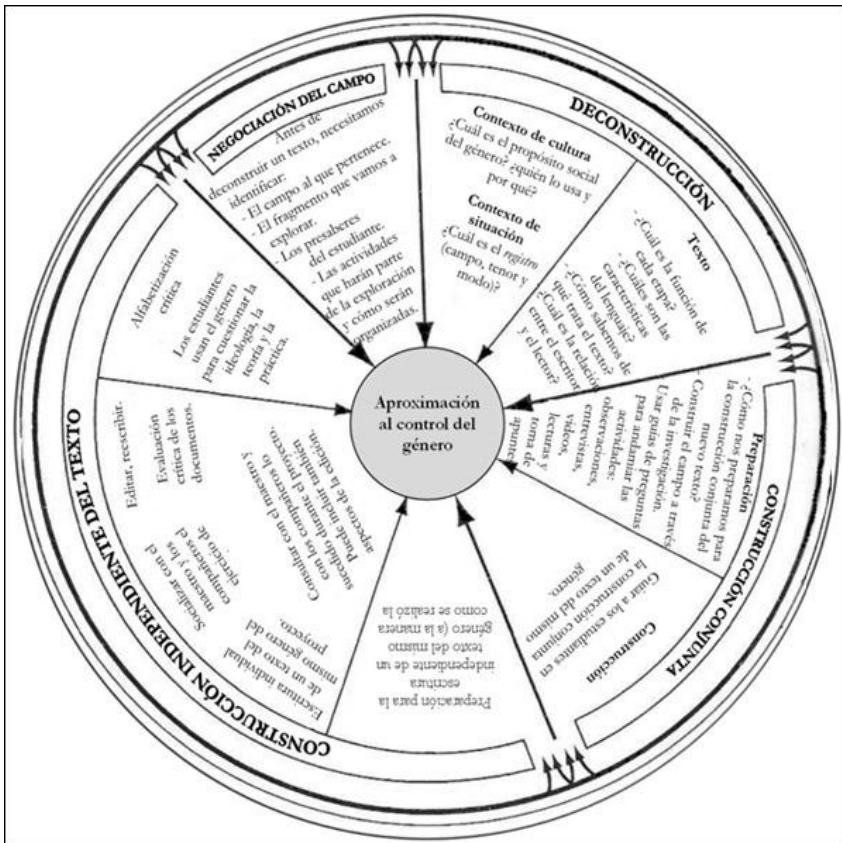
La metafunción textual, por su parte, se realiza en elementos como la progresión temática y la coherencia textual, esenciales para comprender el funcionamiento y organización textual. El análisis del tema y rema en los procesos de cohesión permiten identificar cómo se estructuran los textos en función del género y de los movimientos discursivos que construyen continuidad argumentativa. En contextos de LE, resulta particularmente eficaz analizar el dominio previo de estos recursos: por ejemplo, la utilización de los marcadores del discurso en no nativos de niveles iniciales da cuenta de la interferencia con la L1 a nivel oracional y argumental. Ello consiente en un plano pedagógico orientar procesos adquisicionales y reformular la interiorización de estos recursos de organización discursiva de manera pertinente al tipo de textualidad argumentativa que deben manejar en determinados contextos académicos (Leal Rivas, 2023c).

Complementando la mirada funcional, la *Teoría de Género y Registro* (Martin y Rose, 2008; 2012) ofrece de forma estructurada y sistematizada un modelo que nos permite analizar cómo se interiorizan los diferentes procesos de adquisición pragmática discursiva atendiendo al dominio estructural de los géneros académicos. Desde Bajtín (1982), el género se concibe como una forma de organización relativamente estable del discurso que emerge de contextos sociales recurrentes. Esta visión fue ampliada por Swales (1990) quien, desde el enfoque de *English for Academic Purposes* (EAP), definió los géneros académicos como “clases de eventos comunicativos reconocidos por una comunidad discursiva” (p. 58), caracterizándolos con objetivos retóricos compartidos y convenciones textuales específicas. Compartimos con Camps y Castelló (2013) que el carácter realmente convencional o prototípico de los géneros discursivos lo encontramos en la inclusión de determinados elementos enunciativos, lingüísticos, pragmáticos y retóricos-discursivos implicados en la composición de un texto concreto. ¿Un ejemplo? Los géneros y textos que surgen en torno al discurso digital -como el discurso del turismo- que nos permiten observar cómo actúan los procesos de resignificación y recontextualización discursiva. Es decir, la transformación estructural y organización retórica- argumentativa de géneros digitales, cuyo propósito entre otros es hacer más accesible la divulgación de la información, puede ser un eficaz espacio de estudio también para analizar y comprender los procesos de divulgación y transferencia del conocimiento digital en ámbito académico (Leal Rivas, 2023b).

En lo que respecta a contextos de escritura académica en español LE, nuestras investigaciones han revelado la complejidad de este modelo. Proponer un modelo basado en el ciclo de enseñanza de géneros resulta poco realista por la conformación estructural y curricular de las universidades, al menos en el contexto europeo. Sin embargo, las diferentes actuaciones de Investigación Acción Participativa (IAP) realizadas con hablantes nativos de italiano L1 han permitido experimentar, diseñar y personalizar un *modelo adaptado* para el análisis e interiorización de géneros académicos en lengua extranjera a partir de las diferentes Fases de deconstrucción, modelado, escritura conjunta y escritura independiente.

Partiendo del modelo de géneros aplicado para español L1, hemos reelaborado una propuesta para L2/LE con el propósito de que este modelo pueda ser de utilidad tanto en un plano de intervención pedagógica para consolidar procesos adquisicionales pragmáticos y discursivos, así como poder analizar los principales aspectos lingüísticos en la escritura argumentativa en LE.

**Figura 1.** Ciclo de enseñanza y aprendizaje del proyecto de Lenguaje y Poder Social (Martin y Rose, 2012: 65) traducido por Rojas, Olave y Cisneros (2016)



Partiendo del modelo de géneros (Fig. 1) aplicado generalmente en estudios para español L1, hemos reelaborado una propuesta para L2/LE con el propósito de que este modelo pueda ser de utilidad tanto en un plano de intervención pedagógica para consolidar procesos adquisicionales pragmáticos y discursivos, así como poder analizar los principales aspectos lingüísticos en la escritura argumentativa en LE.

Algunas adaptaciones en nuestra propuesta modelo las resumimos en los siguientes puntos:

1. En la *fase de deconstrucción del género*, dado que es fundamental respetar y presentar contextos reales de interacción, es necesario considerar un esquema estructural de estrategias que pongan en relación las distintas áreas de conceptualización que se articulan en el proceso de adquisición/aprendizaje discursivo. A partir de hábitos de observación, comparación,

reflexión e interpretación, concientización y síntesis, podemos analizar tanto los procesos de lectura crítica (Navarro, 2017) como los implicados en el desarrollo de competencias lingüístico-discursivas (Martínez Ezquerro, 2024). De esta manera nuestro análisis lingüístico evidencia con mayor nitidez el nivel de adquisición metacognitiva y metapragmática en los textos analizados.

2. En la *fase de construcción conjunta del género*, es importante observar una efectiva concientización de los diferentes aspectos pragmlingüísticos y sociopragmáticos del género discursivo que se analiza. Por tanto, en cualquier fase de implementación didáctica es fundamental la reconstrucción de muestras prototípicas textuales con el fin de visualizar un esquema-patrón genérico en términos de coherencia y cohesión de la macro y microestructura discursiva (Van Dijk, 1980). En cuanto a la macroestructura, explicitar secciones y movimientos discursivos; en la microestructura, atender a recursos de modalización sintáctica, formas de la lengua para mantener el hilo discursivo y la conducta interaccional vinculada a formas de cortesía lingüística.
3. La *fase de construcción individual*, como ya anticipado, conforma un posible valioso corpus textual, cuyo análisis puede proporcionarnos datos relevantes en términos de una efectiva concientización e interiorización pragmática de estrategias y formas lingüísticas en relación con el significado ideacional, interpersonal y textual. En contextos de L2/LE, los textos analizados muestran claramente en qué niveles de la lengua se activan los procesos de transferencia cognitiva y pragmática de género; y es posible analizar el nivel de sistematización de estructuras y formas vinculadas a la escritura argumentativa académica, estableciendo analogías y diferencias entre L1 y LE.

En nuestras investigaciones precedentes, articular los principios de la LSF y la Teoría de géneros en contextos de LE, ha permitido no solo describir el comportamiento de algunas estructuras lingüísticas que configuran los textos académicos y los procesos argumentativos, sino también analizar sus propósitos comunicativos y su valor formativo. Lo que en palabras de Christie y Derewianka (2008) sería “enseñar a escribir es enseñar a pensar en términos de género, es decir, de propósito social y de estructura del texto” (p. 13).

A nuestro modo de entender, las perspectivas y enfoques que presentamos en este estudio permiten reconocer que escribir en la universidad no implica solamente traducir conocimientos de una lengua a otra, sino acceder a formas particulares de pensamiento, representación y posicionamiento propias de la cultura académica. Más concretamente, en los procesos de escritura en LE es fundamental comprender qué procesos de aprendizaje epistémico y retórico se insertan en prácticas letradas

específicas. Y ello supone, comprender mejor cómo promover una conciencia crítica sobre el rol del lenguaje en la construcción del conocimiento académico.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Descripción de los corpus y criterios de análisis**

En este apartado presentamos los aspectos cualitativos más significativos de los diferentes estudios realizados a partir del análisis de algunos aspectos lingüísticos vinculados a las metafunciones de los textos, en concreto, el argumentativo-académico. Los estudios han revelado algunos patrones de evolución en la competencia argumentativa y discursiva en contextos universitarios de escritura académica en LE.

En cada estudio se han aplicado diferentes modelos del Diseño Instruccional para poder articular una Investigación Acción Participativa (Leal Rivas, 2021), que aúna a las necesidades de la investigación lingüística la integración de un proceso-marco formativo universitario. El criterio aplicado para crear cada corpus se funda en dos aspectos: medir cómo evoluciona la adquisición pragmática-discursiva en cada nivel (de A1 a C1) del español y evaluar en cada estudio la eficacia del modelo-propuesta de enfoque de géneros desarrollado para ELE. En todos los estudios analizados, el perfil competencial y lingüístico de los informantes coincide con estudiantes universitarios no nativos de español, generalmente de habla italiana L1 y provenientes tanto de áreas de disciplinas lingüísticas como de disciplinas STEM (en español, Ciencia, Tecnología, Ingeniería, y Matemáticas).

A continuación, presentamos los principales resultados en los niveles A1–A2 (inicial), B1 (intermedio) y B2–C1, centrándonos en las mejoras y dificultades a la hora de reforzar la solidez argumentativa de los textos analizados y evaluando el impacto del modelo de enfoque de género en LE. Remitimos a la bibliografía final para poder acceder a cada uno de los estudios donde se detalla cada una de las metodologías utilizadas, los instrumentos de análisis estadístico y el análisis-discusión de los datos pormenorizados.

#### **3.2. Nivel A1–A2 (inicial): Escritura argumentativa incipiente en LE**

En los niveles iniciales (A1–A2), se realizó un análisis cualitativo de un corpus de 44 muestras textuales de especialidad arquitectura (aproximadamente 75-110 palabras por texto) recuperadas a partir de estudiantes de universidad no nativos de español integrados en un programa de prácticas-Erasmus+ y con necesidades de realización profesional. El objetivo fue analizar de forma exploratoria la frecuencia, tipos, distribución y adecuación de marcadores discursivos (MD) a niveles oracional y argumentativo, considerando que en estos niveles se concede poco espacio a

aspectos de adquisición sobre la progresión lógica, la coherencia textual y la marcación referencial en textos breves. Gracias a la pauta guiada basada en el andamiaje de géneros discursivos en el corpus recuperado se identificaron 248 marcados o conectores discursivos, de los cuales los de función metatextual representaron el 43 %, indicando una mejora en la estructuración expositiva en general. No obstante, se identificaron dificultades recurrentes en el uso de marcadores discursivos de función metaoperacional —como conectores de organización (“en primer lugar”, “por otro lado”, “en conclusión”)— y una fuerte dependencia de conectores copulativos y causales básicos, lo cual dificulta la estructuración clara del texto como unidad argumentativa (Leal Rivas, 2023c, pp. 76-81).

En otro corpus se analizaron 26 muestras de nivel A2 recuperadas a partir de una IAP implementada para estudiantes universitarios no nativos italianos dentro del programa de Erasmus+, con el fin de analizar “los procesos cognitivos inherentes a la creación textual, y en especial, sobre aquellos desarrollados a través de la planificación guiada y la comprensión de géneros discursivos y tipologías textuales útiles para la escritura académica” (Leal Rivas, 2020, p. 170) en resúmenes académicos. El estudio destaca por su relevancia en la creación de rubricas de evaluación y por su carácter contrastivo con otros estudios realizados con estudiantes universitarios no nativos de habla portuguesa y polaca (Romero, 2013; Trigo y Núñez, 2018). Si bien el corpus analizado fue limitado en extensión y volumen, dio cuenta del impacto del enfoque metafuncional en los niveles iniciales. La implementación didáctica basada en modelos textuales reales, acompañados de tareas de reformulación y glosas metadiscursivas, evidenció mejoras en la delimitación de las partes del género y en la progresión ideacional del discurso en la organización de ideas y en la superestructura del texto-resumen.

No obstante, la fuerte interferencia con la lengua de origen (italiano) reveló algunas dificultades en distintos niveles de análisis de la lengua como adición, omisión o confusión fonética, prestamos lingüísticos con otras lenguas, impropiedades léxicas por desviación semántica, errores de sistematización gramatical, entre otros. Aunque el léxico seguía siendo no especializado y la sintaxis simple, la introducción gradual del enfoque de géneros en LE favoreció el desarrollo de una conciencia discursiva embrionaria, permitiendo identificar propósitos comunicativos y organizar ideas de modo más coherente en los subprocesos de planificación textual. Esta constatación abre vías prometedoras para un diseño de progresión textual más ajustado a los niveles iniciales desde una perspectiva crítica y funcional.

### 3.3. Nivel B1 (intermedio): Conciencia metapragmática en géneros profesionales

En el nivel intermedio (B1), el análisis se orientó hacia los géneros académicos y profesionales mediados por la oralidad, específicamente la entrevista médica y, concretamente, en la interiorización de estrategias de cortesía, gestión de la actitud del hablante y modalidades de ajuste interaccional según el interlocutor (adulto o infantil). Se analizó un corpus textual total de 43 entrevistas médicas, conformadas por 23 muestras recuperadas de un grupo de informantes no nativos del ámbito profesional universitario médico en Italia (Grupo Experimental GE\_EFE/it) y cotejadas con 20 muestras recuperadas de un grupo de informantes nativos de español L1, en calidad de médicos en prácticas con un programa de movilidad en Italia (Grupo de Control GC/espL1).

Los datos cualitativos reflejaron que, en la fase inicial, las muestras textuales evidenciaban dificultades a la hora de adecuar los actos de habla a la situación comunicativa. Esto se manifestaba en: (1) uso excesivamente directo de instrucciones o preguntas cerradas; (2) ausencia de marcadores de atenuación (“¿puede mostrarme?” frente a “muéstreme su brazo”) y (3) escasa modulación epistémica o afectiva. El instrumento de análisis consistió en un conteo manual no automatizado de recursos pragmáticos, lo cual limitó parcialmente la fiabilidad estadística de los resultados; sin embargo, permitió identificar patrones discursivos recurrentes y significativos (Leal Rivas, 2022, pp. 80-83).

Tras la intervención basada en la sistematización del género médico como evento comunicativo recurrente, las muestras textuales definitivas mostraron una mejora apreciable en la estructuración retórica y la adecuación pragmática. Las producciones presentaron una mayor variedad de marcadores de cortesía valorizadora (“sería tan amable de...”, “¿le molestaría si...?”); un uso más consciente de elementos deícticos y expresiones de posibilidad (“quizás le duele aquí”, “puede que sea solo un resfriado”); e incorporación de recursos discursivos con valor interpersonal, como interjecciones, exclamativos empáticos y reformulaciones.

En definitiva, la aplicación del enfoque LSF y de género en el nivel B1 promovió procesos de metaconsciencia discursiva que permitieron integrar de forma más autónoma recursos lingüísticos funcionales a las demandas interaccionales del género. Esto no solo mejoró la cohesión y coherencia textual, sino que potenció la apropiación crítica de los roles discursivos profesionales.

### 3.4. Nivel B2–C1 (avanzado): Estructura retórica y control argumentativo en ensayos de investigación

El corpus analizado compuesto por 88 ensayos académicos de nivel avanzado (B2–C1) reflejaba un estudio centrado en la progresión retórica y argumentativa de géneros escritos en LE. En particular, se examinaron tres movimientos discursivos

clave: (1) la posición del autor o formulación explícita de la tesis; (2) el desarrollo del soporte argumentativo sea mediante justificación, ejemplificación o contraste; y (3) la formulación de una conclusión reflexiva o proyectiva. Cada uno de estos movimientos fue codificado conforme a una rúbrica elaborada permitiendo la identificación y segmentación de párrafos argumentativos objeto de estudio (Leal Rivas, 2023, pp. 113-129).

En la fase de pretest, los textos presentaban dificultades recurrentes en la explicitación del propósito argumentativo (tesis implícita o difusa), así como una débil articulación lógica entre los párrafos. El uso limitado de conectores concesivos y causales, la escasa marcación de modalidad epistémica (“es posible que”, “se podría sostener”) y la baja presencia de estructuras gramaticales complejas (como las metáforas gramaticales propias del registro académico) evidenciaban una escritura aún anclada en la exposición más que en la argumentación crítica (Leal Rivas, 2023, p. 146).

Tras la intervención del modelo de pedagogía de géneros para LE, los ensayos en la fase de post test mostraron una mejora cualitativa significativa. Se observó un aumento en la capacidad de:

- formular tesis claramente posicionadas;
- jerarquizar los argumentos mediante una progresión lógica más cohesiva;
- incorporar metáforas gramaticales que condensan significados complejos en formas nominales;
- emplear marcadores metadiscursivos para guiar al lector.

En términos cuantitativos, más del 75 % de los textos analizados en el post test presentaban una estructura triádica coherente (tesis-argumentación-conclusión), frente a menos del 40 % en el pretest (Leal Rivas, 2023, pp. 142-144).

El impacto de la pedagogía de géneros en LE se ha revelado especialmente pertinente en la mejora del andamiaje textual y en la conciencia metadiscursiva de los textos. El uso de modelos textuales explícitos, tareas de reformulación y análisis contrastivo ha permitido desnaturalizar las formas académicas y visibilizar las elecciones lingüísticas con valor ideológico (Leal Rivas, 2021, p. 79). Esta conciencia crítica indica que no solo se potenció la eficacia discursiva, sino también la autonomía e implicación social de uso del discurso en LE.

#### 4. APORTACIONES DE LA TEORÍA DE GÉNERO Y REGISTRO EN LE: PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

La escritura académica en lengua extranjera (LE) exige una mirada integral que trascienda la corrección lingüística para atender las funciones discursivas, cognitivas e ideológicas de los textos (Robles y Palmer, 2020). Y aunque sólo se han realizado estudios exploratorios para observar la eficacia y aplicabilidad del marco de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y la teoría de los géneros en LE, nuestras investigaciones han evidenciado que tales postulados son eficaces para analizar los procesos de adquisición pragmática discursiva en la producción textual académica, así como el modelo reelaborado por fases para mejorar la competencia de género en procesos formativos académicos universitarios. Una aproximación crítica, escalonada y situada permite intervenir de forma más eficaz en el desarrollo progresivo de la argumentación escrita en LE.

A nuestro modo de ver, la LSF sigue siendo una herramienta clave en la investigación lingüística también para “desnaturalizar” las estructuras del discurso académico, es decir, para explicitar que estas no son neutras ni universales, sino configuraciones retóricas marcadas por finalidades epistémicas, relaciones de poder y convenciones disciplinares (Halliday y Matthiessen, 2004). Este principio ha sido especialmente activo en niveles superiores (B2–C1), donde una interiorización o adquisición de procesos conscientes del uso de la transitividad y modalidad comporta adoptar una voz autoral posicionada.

**Tabla 1.** *Estrategias de andamiaje lingüístico-discursivo por niveles*

<b>Nivel</b>	<b>Estrategias</b>
A1-A2	Modelado explícito de estructuras de causa y contraste + reformulación guiada
B1	Reescritura colectiva de textos con foco en transitividad, modalidad y progresión temática
B2-C1	Escritura reflexiva con glosas metadiscursivas y autoevaluación de decisiones retóricas

El principio de andamiaje lingüístico-discursivo es otra aportación desarrollada en la propuesta modelo pedagógico de géneros para LE. En niveles iniciales, este andamiaje ha permitido introducir de manera explícita estructuras argumentativas mínimas, como la causalidad y el contraste, partiendo de modelos comentados y reformulaciones guiadas. En niveles intermedios, el andamiaje se ha desarrollado principalmente en la fase de reescritura colectiva y análisis pragmático discursivo favoreciendo el reconocimiento de marcadores conversacionales, formas de cortesía valorizadora y modalización mitigada adaptada a contextos enunciativos diversos (Leal Rivas, 2021, p. 81). En el nivel avanzado, el proceso de escritura incluyó como

soporte glosas meta discursivas, diarios de reflexión y autoevaluaciones retóricas como estrategias para fortalecer el control argumentativo y el reconocimiento de las funciones interpersonales del discurso. (Leal Rivas, 2023a, p. 96).

Otro de los ejes innovadores del enfoque aplicado en LE ha sido la labor de concientización de las elecciones lingüísticas como posicionamientos ideológicos. Desde los primeros niveles, se promovió el análisis de cómo determinadas elecciones léxicas, modales o estructurales responden a visiones del mundo específicas. La metáfora gramatical y el uso de recursos actitudinales de la metafunción interpersonal han sido claves para esta reflexión. Dentro de las implicaciones ideológicas cabe considerar la interiorización de las opciones lingüísticas en función de la percepción gradual de la distancia social, y como la necesidad de visibilizar relaciones de poder en la interacción académica y/o profesional es fundamental. En niveles avanzados, el análisis de modalidad epistémica permitió a los estudiantes adoptar posiciones argumentativas más responsables, conscientes del impacto de sus formulaciones en el contexto de uso especializado.

Para cerrar esta sección, y a partir de algunas limitaciones detectadas en los estudios realizados y mejorar futuros estudios para un diseño cuantitativo mejorado del modelo de la Teoría de género aplicado en LE, se proponen los siguientes instrumentos:

**Tabla 2.** *Instrumentos de análisis modelo de género en LE*

<b>Tipo de variable</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Finalidad</b>
Progresión argumentativa	Rúbrica basada en LSF (metafunciones + género)	Evaluar coherencia, estructura, registro
Dimensión metacognitiva	Diario de escritura reflexiva	Identificar decisiones retóricas conscientes
Conciencia crítica	Cuestionario de lectura crítica con escalas Likert	Evaluar posicionamientos ideológicos ante textos académicos
Seguimiento longitudinal	Ensayo replicado con diferencia temporal (6 meses)	Medir retención de estrategias discursivas
Datos afectivos	Cuestionario afectivo sobre ansiedad, motivación, autoeficacia	Analizar variables psicoeducativas en el proceso

La tabla 2 sintetiza nuestro planteamiento de un sistema instrumental interrelacionado que permitiría fortalecer la validez empírica y la comparabilidad de

los resultados. Cada variable propuesta —*progresión argumentativa, dimensión metacognitiva, conciencia crítica, seguimiento longitudinal y datos afectivos*— responde a un eje de observación complementario dentro del proceso de adquisición discursiva. En este sentido, la *rúbrica basada en la LSF* se orienta a operacionalizar indicadores textuales y retóricos (coherencia, registro, cohesión y adecuación de género), mientras que el *diario de escritura reflexiva* se concibe como un instrumento de acceso a la toma de decisiones del aprendiente y a su nivel de conciencia metacognitiva durante el proceso de producción. A su vez, el *cuestionario de lectura crítica* permite explorar la dimensión ideológica del discurso, evaluando cómo los estudiantes interpretan y cuestionan las representaciones sociales vehiculadas por los textos académicos. El *ensayo replicado* con diferencia temporal, de carácter longitudinal, busca medir la retención de estrategias discursivas y la consolidación de la competencia argumentativa en el tiempo, mientras que el *cuestionario afectivo* ofrece datos complementarios sobre variables como la ansiedad, la autoeficacia y la motivación, fundamentales para comprender el componente emocional del aprendizaje lingüístico.

En conjunto, estos instrumentos configuran un modelo metodológico mixto que integra la observación textual y el análisis subjetivo de la experiencia de escritura, con el objetivo de proporcionar una visión más completa, rigurosa y sostenible del impacto de la pedagogía de géneros y la LSF en la formación académica en LE.

## 5. CONCLUSIONES

A lo largo del estudio, hemos propuesto algunas ideas sobre cómo la integración de la LSF y la teoría de géneros en LE sea un válido marco teórico-metodológico que permite comprender, analizar y formar en procesos de escritura argumentativa académica eficaces, atendiendo a las múltiples dimensiones funcionales de un texto: ideacional, interpersonal y textual. Esta articulación facilita el análisis y concientización de procesos adquisicionales pragmáticos y discursivos hasta la producción autónoma de los textos, dentro de contextos sociales y epistémicos concretos.

Los resultados de las investigaciones previas que hemos integrado en este estudio teórico-reflexivo evidencian que la competencia argumentativa en lengua extranjera mejora progresivamente mediante un andamiaje estratégico, que se adapta a las características y necesidades propias de cada nivel lingüístico. El análisis detallado de las elecciones lingüísticas —desde la estructuración macro de movimientos discursivos hasta las elecciones léxicas y modales más finas— ha permitido visibilizar la dimensión ideológica inherente a la escritura académica. Este reconocimiento no solo mejora la calidad retórica, sino que también fortalece la capacidad crítica del estudiante para cuestionar y resignificar discursos culturales y

académicos, favoreciendo una postura epistémicamente responsable y socialmente comprometida.

Analizar los textos académicos en LE desde las metafunciones funcionalistas revela adecuadamente el grado y nivel de adquisición de estrategias y recursos discursivos, así como el nivel de conciencia crítica discursiva que evidencia la importancia de la dimensión actitudinal en la argumentación escrita. Asimismo, consideramos que las estrategias pedagógicas implementadas, fundamentadas en el ciclo de enseñanza de géneros y enriquecidas con análisis meta discursivos y reflexión crítica, se revelan como prácticas efectivas para contextos de LE caracterizados por la escasa inmersión lingüística. El modelo de fases, la atención a un andamiaje lingüístico adecuado al género según el nivel de competencia de la lengua, la reescritura colectiva, los textos anotados y los diarios reflexivos han permitido superar barreras propias de la alfabetización académica en LE, promoviendo una apropiación consciente y situada de las prácticas escriturales.

Del mismo modo, la adaptación de la pedagogía de géneros desarrollada en L1 a escenarios multilingües en LE ha mostrado ser viable y fructífera en el tiempo y garantiza un equilibrio entre el respeto a las particularidades de los estudiantes y la exigencia de los estándares académicos, contribuyendo a una educación lingüística inclusiva y consciente.

Finalmente, el modelo sistematizado de intervención pedagógica basado en la LSF y la competencia comunicativa intercultural crítica (Marimón Llorca, 2016; Leal Rivas, 2020, 2021, 2022, 2023) va tomando forma como una propuesta sólida para mejorar los procesos de producción escrita académica en LE. La elaboración de rúbricas específicas, la secuenciación didáctica y la incorporación de instrumentos reflexivos ofrecen herramientas útiles para la replicabilidad y evaluación rigurosa en diversos contextos académicos y con otras lenguas en situación de no inmersión.

De cara a investigaciones futuras, somos conscientes que resulta fundamental desarrollar instrumentos cuantitativos y mixtos que permitan un seguimiento longitudinal del impacto de estos enfoques, incorporando variables cognitivas, afectivas y metacognitivas para comprender con mayor profundidad la progresión argumentativa. Paralelamente, el diseño y la implementación de materiales pedagógicos multimodales, que integren la reflexión explícita sobre géneros, funciones lingüísticas y valores ideológicos, ampliarán el alcance y la eficacia de las intervenciones. Si a ello, consideramos extender estas propuestas a otras disciplinas y comunidades educativas para explorar las particularidades epistémicas y culturales en la escritura académica y en LE, estas áreas de estudio se enriquecerán.

En suma, esta investigación confirma la posibilidad —y la necesidad— de transformar la enseñanza de la escritura académica en LE desde un enfoque crítico, funcional e intercultural que sitúe a los aprendientes como agentes discursivos

activos, capaces de comprender, producir y cuestionar el conocimiento en contextos académicos globalizados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila Reyes, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. *London Review of Education*, 15(1), 21-37. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.03>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Camps, A. y Castelló, M. (coords.) (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1). RED-U (Red Estatal de Docencia Universitaria). <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/issue/view/588/82>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. y López-Ferrero, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, (pp. 347-374). Planeta Ariel.
- Christie, F. y Derewianka, B. (2008). School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling. *Australian Journal of Linguistics*, 31(3), 373-377. <https://doi.org/10.1080/07268602.2011.596623>
- Coffin, C. (2004). Arguing about how the world is or how it should be: The role of argument in IELTS tests. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(3), 229-246. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2003.11.002>
- Coffin, C. y Donohue, J. (2012). Academic Literacies and systemic functional linguistics: How do they relate? *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 64-75. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.004>
- Eggs, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Pinter.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3.ª ed.). London: Hodder Arnold. <https://doi.org/10.4324/9780203783771>
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Continuum.
- Leal Rivas, N. (2020). Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y escritura académica: análisis de los (sub) procesos de creación textual en estudiantes universitarios de Español Lengua. *Porta Linguarum. An International and*

*Interuniversity Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 34, 169-192.  
<http://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16739>

Leal Rivas, N. (2021). Adquisición pragmática discursiva en L2/LE: marco conceptual y aplicativo para la educación superior. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(29), 73-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8058547>

Leal Rivas, N. (2022). Concienciación metapragmática y de género discursivo. Análisis de estrategias de cortesía verbal en la entrevista médica en aprendientes italianos universitarios. En M. Rosales Nadal (coord.). *Educación literaria y competencia comunicativa en el siglo XX*, (pp. 89-117). Tirant Lo Blanch.

Leal Rivas, N. (2023). *La argumentación en la escritura académica de investigación. Perspectivas, procesos y estrategias*, Visor.

Leal Rivas, N. (2023b). Estereotipos y resignificación en el discurso del turismo: análisis lexicométrico y semántico del patrimonio del agua en blogs de viajes. En N. Leal Rivas, M. C. Quiles y A. Martínez (coords). Monográfico Didáctica del patrimonio lingüístico y literario: del imaginario colectivo a la era digital. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 32, 65-89. <https://doi.org/10.18172/con.5780>

Leal Rivas, N. (2023c). Adquisición discursiva y escritura académica. Análisis de la progresión lógica y marcadores discursivos en español para fines específicos. En M.T. del-Olmo Ibáñez, M. S. Villarrubia-Zúñiga (eds.). Lengua materna y lenguas adicionales. Investigaciones y reflexiones sobre su didáctica. *Porta Linguarum. International and Interuniversity Journal of Foreign Language Teaching and Learning, Monograph 6*, 69-84. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28687>

Marimón Llorca, C. (2016). Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC). *Revista española de lingüística aplicada*, 29 (1), 191-21. <http://doi.org/10.1075/resla.29.1.08llo>

Martin, J. R., y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox

Martin, J. R. y Rose, D. (2012). *Learning to write, Reading to learn*. Equinox.

Martínez Ezquerro, A. (2023). *Análisis de los discursos y procesos de comunicación retórica*. Tirant Lo Blanch.

Martínez Ezquerro, A. (2024). Competencias lingüístico-discursivas en Educación Superior: métodos y prácticas de alfabetización. *Contextos Educativos*, 33, 159-175. <http://doi.org/10.18172/con.5766>

Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251>

- Navarro, F. (ed.) (2017). Enseñanza de la escritura en educación superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas (monográfico), *Lenguas Modernas*, 50. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/issue/view/4834>
- Parodi, G. (ed.). (2010). *Academic and professional discourse genres in Spanish* (Studies in Corpus Linguistics, Vol. 40). John Benjamins Publishing Company <https://doi.org/10.1075/scl.40>
- Robles Ávila, S. y Palmer, I. (2020). Competencia pluricultural en ELE: De los documentos de referencia a los manuales de español actuales. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 34, 125-143. <http://hdl.handle.net/10481/63862>
- Rojas García, I., Olave Arias, G. y Cisneros Estupiñán, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistemática Funcional: Una experiencia de trabajo. *Revista signos*, 49 (Supl. 1), 224-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Romero Oliva, M. F. (2013). Rasgos competenciales en los (sub)procesos de escritura académica entre estudiantes de español como segunda lengua (ELE). *Studia Iberytyczne*, 12, 165-185. <https://doi.org/10.12797/si.12.2013.12.08>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. CUP.
- Trigo, E. y Núñez, X. (2018). Análisis competencial de la escritura académica en ELE de estudiantes portugueses. *Aula de Encuentro*, 20(2), 116-139. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.7>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.