

LUCHA CUADROS, ROSA M^a

ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS BARCELONA-DRASSANES, BARCELONA (ESPAÑA)

DÍAZ RODRÍGUEZ, LOURDES

UNIVERSIDAD POMPEU FABRA / CENTRO DE INVESTIGACIÓN CLIC-UB, BARCELONA (ESPAÑA)

TIPOS TEXTUALES EXPOSITIVOS, CORREOS ELECTRÓNICOS Y ENSEÑANZA DE GÉNEROS TEXTUALES EN ELE

BIODATAS

ROSA M^a LUCHA CUADROS (rosaml@eoibd.cat) es doctora por la Universidad de Barcelona, en el programa de Didáctica de la lengua y la literatura. Actualmente es profesora de Español Lengua Extranjera en la Escuela Oficial de Idiomas Barcelona-Drassanes. También ha dirigido memorias finales de máster del programa MLAEELE (Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) de la Universidad de Jaén. Ha colaborado en el Postgrado en Didáctica del Español como Lengua Extranjera del programa IL3 de la Universidad de Barcelona como tutora de la asignatura *Integración de Habilidades y Trabajos por Tareas y Proyectos*. Como investigadora, ha trabajado para la Fundación de la Universidad Pompeu Fabra en el proyecto europeo ALLES (*Advanced Long-Distance Language Education System*).

LOURDES DÍAZ RODRÍGUEZ (lourdes.diaz@upf.edu) Es profesora de lengua española en el Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra e investigadora en el Centro de Lingüística y Cognición de la Universidad de Barcelona (CLiC-UB). Colaboradora de cursos de formación de profesores (máster ELE de UNIBA, IL3 Virtual, Universidad de Zaragoza, EOIBD, etc.), entre sus publicaciones, destacan: *E de escribir* (con R. Martínez, Difusión, 1998); *La destreza escrita* (con M. Aymerich, en Edelsa, 2003); *The role of formal features in the Acquisition of Spanish Aspectual Past tenses* (en Licerias-Goodluck- Zobl (eds.), Erlbaum, 2008); *Guía práctica de contenidos lingüísticos para el Marco* (con R. Martínez y J.A. Redó, 2011 en Octaedro); o *papELEs* y *ELEfante*, gramáticas descriptivas de español para ELE (con A. Yagüe, en *marcoELE*, 2015).

RESUMEN

En este artículo indagamos acerca de la dificultad un tanto difusa que suponen para los aprendices de ELE (Español Lengua Extranjera) los textos expositivos, hipotetizando, primero, que la causa de esa dificultad reside en la FALTA DE SISTEMATIZACIÓN de las características de cada tipo textual en general y de cada género en particular, así como de la presentación contrastada de los géneros textuales expositivos en relación con otros. En primer lugar, ¿cómo se identifica el tipo textual expositivo? ¿Cuál es la proporción de secuencias de este tipo necesarias para que el conjunto resultante sea todavía una macroestructura expositiva? Segundo, indagamos si esta carencia se da tanto en L1 como en L2. Por último, ponemos de manifiesto la falta de atención en la práctica docente acerca de las diferencias en la variación de los patrones entre la L1 y la L2 cuando de nivel

textual se trata y las hay (intertextualidad intercultural). Asimismo, destacamos los problemas de adecuación más frecuentes detectados en alumnos con una alta competencia en la L2 (como son los B2) en la producción de secuencias expositivas y de dos géneros expositivos: los *correos electrónicos de recomendación* de un producto y un *informe* de producto (secuencia de una presentación oral con soporte visual de diapositivas o *PowerPoint*).

Para ello, analizamos los textos que producen dos grupos de aprendices no nativos de niveles B2 del *MCER* (n=15) y un grupo de control nativo (n=20) en tareas que implican la producción de un género y de una secuencia expositivos distintos. A partir del corpus de aprendices reunido y de la comparación entre grupos no nativos y nativo se identifican las coincidencias y diferencias entre ellos (variación nativa y no nativa) y se extraen implicaciones didácticas.

PALABRAS CLAVE: tipología textual en L2, textos expositivos EL, corpus escritos de aprendices, retórica contrastiva, correos electrónicos en ELE

EXPOSITORY TEXTS AND EMAILS. TEXT-TYPE AND GENRE IN SPANISH SECOND LANGUAGE LEARNING

The aim of this paper is to research why is it that expository texts, and in particular, certain expository genres such as certain professional emails and descriptive reports, are difficult for L2 Spanish learners. We hypothesize that it is the lack of systematic approach in the presentation of textual types in general and expository genres in particular the factors behind these attested difficulties. How can we identify a expository type? How many expository sequences have to be gathered in a text in order to constitute a proper expository text at the macro-structure? Is this procedure universal, and therefore the same in the first and the second language?

In our research, we deal with the most frequent problems in proficient learners of L2 Spanish (B2 level according to the *CEFR*, 2001) found in their written production of the above-mentioned genres. We postulate that the reasons behind difficulties are partly due to the lack of attention paid to intercultural and patterning differences in text typologies, and partly due to the lack of an efficient didactical approach to address pragmatic problems.

In order to empirically address these issues, we have gathered and analyzed the written production of two groups of B2 non-native learners of L2 Spanish (N=15) and a control group of Spanish native speakers (N=20). The written texts were part of a classroom task (P1) and (P2) by two different B2 groups and the natives. The tasks consisted in an email writing exercise (recommending a product to a client) and a task on reporting results from a graphic chart. Both tasks involved expository sequencing but in two different genres. Both tasks also involved hybridization of oral and written forms in a way, so that conventionalized rules need to be applied according to L2 (cultural) conventions.

KEY WORDS: Spanish second language writing, text-typology and genres in L2 Spanish, didactics of expository texts, learner corpus/ contrastive rhetoric, native and non-native business emails

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué es un texto expositivo¹ y qué lo caracteriza parece ser algo comúnmente sabido entre los aprendices de L1 y L2 en contextos académicos. Nadie duda de que este tipo textual está vinculado a su experiencia como aprendices en general, y ligado, en particular, a la transmisión de información conceptual y factual más o menos abstracta (Núñez y Del Teso 1996: 178)² a lo largo de los distintos momentos de su aprendizaje. Su experiencia con la exposición en textos se da de forma activa y directa, como receptores o como emisores. Como receptores, por ejemplo, a través de su experiencia con el (sub)género textual “manual de asignatura”, en el ámbito escrito o a través del (sub)género textual “exposición / clase magistral” en el ámbito oral. Se trata, como vemos, de dos *inputs* de clase muy frecuentes a los que se encuentran expuestos los aprendices en el contexto académico.

En ambos ejemplos, el del manual y el de la clase magistral, se trata de unidades textuales que transmiten una información que se caracteriza por ser fundamentalmente abstracta y acumulativa. Como emisores, los alumnos también están familiarizados con el tipo textual, puesto que las redacciones de exámenes y la realización de

¹ En muchos estudios sobre tipología textual aparece la clase texto expositivo como denominación junto a otras calificaciones como “explicativo” e “informativo”. El DRAE presenta muy relacionados, también, los lemas “exponer”, “explicar” e “informar”. Esto ha llevado a algunos expertos (Álvarez Angulo 2001:15) a concluir que dicha superposición o uso indiscriminado de los tres conceptos se justifica por la proximidad conceptual y estrecha relación que hay entre ellos. La principal diferencia entre *exposición* y *explicación* radica en la intencionalidad, quedando para la *explicación* la función añadida a la de mostrar una serie de informaciones, esto es, facilitar la comprensión de éstas.

presentaciones orales son géneros discursivos genuinamente representativos tanto del tipo textual expositivo típico como de las tareas individuales y grupales en clase (Álvarez Angulo 2001). Además, a ellas podemos sumarles los cada vez más frecuentes materiales de las aulas virtuales (en plataformas como *Moodle* o *Blackboard*, etc.), donde bien para que sirvan de *inputs* –donde el alumno es receptor– o de estímulos –buscando que el alumno produzca su propio discurso–, hay textos colgados con los que interaccionar en mayor o menor medida. Estos entornos virtuales importan especialmente porque aportan una diversidad importante en géneros y (sub)géneros propiamente multimedia (textos y géneros multimodales), como los *podcasts* didácticos (en *YouTube* o distintas fuentes), *blogs* o bitácoras, *wikis* de alumnos, *Moocs* abiertos, eventos TED... y enlaces variadísimos a repertorios, recursos, etc. Muchos de ellos (si no todos) constituyen ejemplos del tipo textual *expositivo* o *expositivo-argumentativo* (por ahora no entramos en más detalles) que ilustran la riqueza dentro del abanico de la tipología expositiva dentro y fuera de las aulas.

Pero, ¿garantiza esta exposición aparentemente alta que los aprendices adquieran el dominio de este tipo textual con facilidad? ¿Garantiza que capten las diferencias interlingüísticas, si las hubiera? Porque si fuera tan positivo como cabría esperar de lo dicho hasta

² Señalan Núñez y Del Teso (1996:178-79) que la oposición entre los cuatro tipos textuales básicos que encontramos en el “texto común” (a saber: descripción, exposición, narración y argumentación) se organiza *grosso modo* en dos grupos atendiendo a dos criterios: i) a que los dos primeros se caracterizan por usar la estrategia de *acumulación* de información frente a los dos segundos, que se caracterizan por la secuencialidad; y ii) porque descripción y narración se caracterizan por referir conceptos o información concreta, mientras que exposición y argumentación manejan enunciados y referentes abstractos. No obstante, avisan, “las formas acumulativas, descripción y exposición, solo excepcionalmente forman textos completos” (*ibid.* 179).

ahora el efecto que tiene la exposición continuada a la tipología expositiva y sus subgéneros (presentaciones, manuales, reseñas, informes de resultados, correos informativos o de recomendación a colegas o clientes, peticiones de trabajo, etc.) en L1 y L2, en su competencia textual y tanto en la recepción como en su producción, esto se traduciría en una baja presencia de problemas de producción en este tipo de textos. Sin embargo, nuestra experiencia como profesores nos dice más bien lo contrario; así como la consulta de bibliografía especializada. Una búsqueda temática en L2 en general (no solo en ELE) pone de relieve que abundan los títulos sobre estudios contrastivos (retórica contrastiva) para los diversos tipos textuales entre los que los textos expositivos, especialmente los académicos y científicos sobresalen.

Asimismo, ahora enfocando desde el punto de vista de la reflexión metalingüística y textual, si la mera exposición bastara, deberíamos encontrar manifestaciones explícitas acerca de la familiaridad de los alumnos con estos textos (en recepción y producción). Pues bien, interpelados abiertamente sobre su habilidad o dificultad en producir textos expositivos en comparación con los narrativos o los descriptivos, incluso los alumnos más competentes en redacción (de B2 en adelante) manifiestan sus dificultades. Y no solo los no nativos: lo mismo ocurre con el grupo nativo de control de una facultad de Letras, como tuvimos ocasión de comprobar mediante encuesta.

Curiosamente, la consulta de obras de referencia no parece orientarnos acerca de esta dificultad y, por extensión, tampoco proporciona pistas para abordarla. Ni en el *MCER (Marco Común Europeo de Referencia)* (porque no es su objetivo) ni el *PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes)*, como las fuentes a las que más se recurre. Especialmente esta última, en la que se esperarían referencias por su mayor nivel de detalle. Invitamos al lector a valorar cómo, en el

apartado de competencia textual (idéntico para los tres volúmenes de los tres niveles) se pasa de puntillas sobre la ejemplificación de lo que se espera en cada nivel para cada tipo textual.

Por estas razones, hemos querido incidir en cómo abordar el desfase entre las expectativas abiertas en los currículos y la realidad de los escritores de L1 y L2 en las aulas, ofreciendo a los docentes algunos datos y reivindicando la necesidad de más investigación al respecto (como pidiera ya Hulstijn 2013-2014, etc.), contribuyendo a incrementar los estudios que aborden estos hechos de forma conjunta y empíricamente.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. TIPOS TEXTUALES

En los estudios sobre tipologías textuales y géneros expositivos más comúnmente citados se suele hacer hincapié en la dificultad de encontrar muestras de producción 100% homogéneas, esto es, un texto de carácter expositivo que *solo* contenga secuencias expositivas o que esté compuesto de una única macroproposición expositiva (cf. Núñez y Del Teso, 1996; Maingueneau, 1994, van Dijk, 1984, Bustos, 1993, Álvarez Angulo, 2001, entre otros). Lo que define, en última instancia, una unidad textual no son unidades procedentes de un repertorio configurado previamente (como ocurre con las palabras) ni realizaciones de esquemas bien definidos (como ocurre con las oraciones). La unidad *texto* no es sino el carácter acabado, completo e íntegro, al que tienden nuestras emisiones como conjunto coherente y estructurado, con una función identificable (en nuestro ejemplo, exponer; como podría ser narrar, argumentar o describir). Las restricciones que plantean una serie de factores específicos

(familiaridad con el tema, complejidad estructural de la información, cognitiva o lingüística, propiedades de la situación, de los sujetos, el tipo de tarea y los contextos) inciden en la presentación de la información (van Dijk, 1984:227) y en la elección de las subtipologías que se ha dado en llamar géneros. La clasificación estable de textos sirve para poder hacer predicciones sobre la organización y el contenido de los textos a partir de sus estructuras (Loureda, 2003:54), de ahí lo cómodos que nos sentimos con la idea de que haya cuatro o cinco tipos fáciles de distinguir por sus características verbales externas (formas verbales en pasado y cronología para (i) los narrativos; formas secuenciales con el verbo *ser* u otros equiparables en presente, atemporal o neutro y adverbios de lugar para (ii) los descriptivos; verbo *ser* o similares con un predicado nominal, verbo *tener* y objeto directo, tiempo de presente, referentes o tema del que se dice algo que exigen análisis y síntesis de ideas y conceptos en (iii) los expositivos; o relación de ideas o conceptos para demostrar algo, en (iv) los argumentativos; o la presencia de imperativos, en enumeración o lista, describiendo procesos en sus pasos o fases, en (v) los instructivos). Esta clasificación, propuesta por Werlich (1975), y quizá la más extendida, ha tenido muy buena acogida en la didáctica –en general– por su simplicidad y por ello extensamente repetida. La intervención de la perspectiva del emisor, que puede ser subjetiva u objetiva, da origen a géneros o subclases, de la misma manera que la diversidad funcional de situaciones puede dar origen a realizaciones dentro de los tipos³:

Tabla 1. Tipología textual.

TIPOLOGÍA TEXTUAL	CARACTERÍSTICAS INTERNAS / EXTERNAS	PROCESO COGNITIVO
narrativos	formas verbales en pasado y cronología	Centrados en el tiempo (son, primordialmente, objetivos)
descriptivos	formas secuenciales con el verbo <i>ser</i> u otros equiparables en presente, atemporal o neutro y adverbios de lugar para los descriptivos	Centrados en el objeto
expositivos	verbo <i>ser</i> o similares con un predicado nominal, verbo <i>tener</i> y objeto directo, tiempo de presente, referentes o tema del que se dice algo que exigen análisis y síntesis de ideas y conceptos en los expositivos	Centrados en el análisis y síntesis de realidades y representaciones conceptuales +/- descriptivos y centrados en el objeto > expositivo de descripción objetiva +/- centrados en el receptor (sujeto) > explicativo o de descripción subjetiva
Argumentativos	Marcadores y conectores lógicos (además de los del apartado anterior)	Relación de ideas o conceptos para demostrar algo.

³ En la retórica clásica, ocurre algo similar: los tres géneros clásicos (demostrativo, judicial y deliberativo), responden a la necesidad de ajustarse al tipo de auditorio y a las necesidades de este: cuando el auditorio no tiene que tomar una decisión, se usa el demostrativo; cuando sí persigue que se tome, y su efecto se dará en el futuro, se usa el deliberativo; y cuando se pronuncia ante un juez que debe emitir veredicto sobre hechos del pasado, con intención de acusar o defender, judicial). En la Edad Media se añaden tres géneros más, parejos con las tres nuevas

necesidades surgidas: el sermón, carta o documento y poético. (Ver Loureda 2003:55-56). Por tanto, observado desde el punto de vista de la pragmática actual, la retórica constituye el antecedente innegable en tanto que enseña a mirar los discursos como actividad funcional, donde lo que pesa son el interlocutor, la función y asunto del que se trata, que quedan también inscritos en su textura. Y que enseña a predecir, también, la dinámica de creación de nuevos géneros.

		Centrado en el juicio (valoración subjetiva) y toma de posición.
Instructivos	presencia de imperativos, en enumeración o lista, descripción de fases	Centrado en la previsión del comportamiento futuro. Pueden ser objetivos (normas, leyes) o subjetivos.

Los intentos de clasificación se han sucedido a lo largo de la historia, dando lugar a tres tipos de tipologías: (i) las que priorizan las características internas o propiedades verbales de los textos; (ii) las que parten de las características externas o factores comunicativo-pragmáticos y (iii) las que combinan ambas (Muñoz Bassols, 1997; Loureda, 2003). Esta diversidad de parámetros de análisis característica de la lingüística del texto y, también, de su didáctica, procede de la interdisciplinariedad que caracteriza al estudio de los procesos y productos implicados en la producción de un texto (psicología cognitiva, semiótica, antropología, sociología, inteligencia artificial y lingüística). Como objeto de estudio, el texto es difícil de delimitar, lo que hace indispensable tomar determinadas elecciones metodológicas, poniéndolo en el origen del proceso o como objeto-producto. Las imágenes resultantes de ambos (proceso y producto) varían enormemente, como veremos a continuación en un repaso rápido y necesariamente somero de algunos de los modelos e implicaciones.

⁴ El propio Biber en la década de los 2000 refinará y analizará secuencias en función ya de géneros específicos y contextos específicos para extraer patrones en un marco cercano a la lingüística sistémica funcional (Halliday), la retórica contrastiva (Biber,

Observar muchos productos y extraer características *formales* es un procedimiento a veces complejo. Biber (1989) observó las estructuras de un extenso corpus (481 textos de 23 géneros de los más frecuentes en una comunidad anglófona) ante 67 rasgos lingüísticos, aplicó un análisis factorial y obtuvo cinco dimensiones y 8 tipos de texto que daban cuenta de los tipos y de la variación. De entre ellos, tres son expositivos (la exposición científica, la académica y la exposición narrativa general (todas con una base expositiva más o menos abstracta y con combinación de formas narrativas en el último caso); dos tipos son narrativos (la exposición narrativa y la narración imaginativa); dos tipos son interactivos (la interacción íntima interpersonal o conversación directa y la interacción informativa); uno es una narración en directo (el reportaje contextualizado) y el último es la persuasión subjetiva (argumentativa y subjetiva). Por útil e inspiradora que resulte para análisis refinados esta observación y sus parámetros lingüístico-funcionales caracterizadores, es difícil de llevar al aula porque parece complejo y porque no se corresponde fluidamente con las convenciones sociales que, intuitivamente, tenemos los hablantes: faltan y sobran⁴. Lo mismo ocurre con Sandig (1972), cuya propuesta binaria no proporciona tipos o clases sino una caracterización pragmática mediante 18 rasgos; de acumularse por lo menos los tres primeros de su lista (+/- *gesp* o texto hablado/escrito; +/- *spou* o carácter espontáneo / planificado; +/- *mono* o monólogo o conversación) con algún otro (+/- *anfa* existencia de fórmula inicial específica, +/- *existencia de igualdad* entre los interlocutores; +/- *imper* o presencia de imperativo; +/- *zkon* o contacto espacial o no entre el hablante y el oyente) es posible caracterizar de forma básica un texto (Bernárdez, 1982:227). La cuadrícula para cada uno es, no

Connor et al. 2007) y su perspectiva variacionista basada en el análisis factorial aplicado a corpus.

obstante, muy compleja y no se nos escapa que es todavía más difícil y arbitrario justificar por qué atender a esos rasgos y no a otros o ponderar su valor ilustrativo para la didáctica o la investigación para el aula. Grosse (1976), por su parte, también desde la función textual prevista por el hablante, postula siete *funciones* básicas: normativa (leyes, contratos), de contacto (saludos, felicitaciones, pésames), de intención de grupo (himnos, canciones, lemas), poética (todos los textos literarios), de automanifestación (autobiografía, diarios), exhortativos (petición, pregunta, anuncio), de transferencia de información (noticias, informes), de poco rendimiento también para el aula. Bühler (1984) según las tres funciones clásicas que postula (expresiva, apelativa y representativa), propone tres tipos textuales: objetivos (lo esencial es el contenido informativo); subjetivos (donde predomina la personalidad del autor) y comunicativos (los que tienden a la relación con el receptor). Jakobson (1985) modifica la perspectiva y va más allá en la interacción de factores al proponer que cada elemento participante en la comunicación (emisor, receptor y objeto designado) y función de comunicación (expresiva, apelativa y representativa) se ajusta a una función: a la emotiva, conativa y referencial. Además, añade la fática (que tiene que ver con el contacto entre hablante y oyente), la poética (relativa al lenguaje) y la metalingüística (al código). En un discurso o texto no hay una sola función –afirma– sino que predomina una sobre otra u otras, que es la que lo caracteriza. Deja servidas las bases de la propuesta de *prototipos* textuales de la escuela francesa de Adam (1985), quien retoma a Werlich pero añade tres tipos: el conversacional, el predictivo y el retórico (por tanto, tipología de ocho) y coloca en el centro la función y el sentido del texto (*convencer, hacer actuar*), no el proceso cognitivo marco. En este sentido, para los profesores de lenguas extranjeras, su propuesta está más cerca de las del *MCER*,

donde si bien no se listan los tipos en detalle (conversacional, descriptivo, narrativo, directivo o instructivo, predictivo, explicativo, argumentativo y retórico), sí se detallan las *funciones* (prometer, amenazar, excusarse, agradecer, informar sobre un estado de cosas, cómo es algo o alguien, informar sobre qué acciones, dirigir, ordenar, aconsejar cómo se hace, informar sobre lo futuro, hacer comprender, intentar convencer, refutar, exponer, juegos lingüísticos...), las *especificaciones* o características de la situación (interactivo o no), y los rasgos o *mecanismos* lingüísticos que intervienen (utiliza preferentemente esquemas atributivos, adjetivos; precisión; predilección por formas imperativas; predominio de tiempos verbales de futuro; técnicas de síntesis y análisis; marcadores de causa-consecuencia, adición...); así como los subtipos (conversación cara a cara, encuesta, entrevista, tertulia, descripción física de paisaje, narración oral, noticia, manual de instrucciones, receta, horóscopo, folleto, ponencia, eslogan publicitario...)⁵. No obstante, la segunda propuesta de Adam, posterior en el tiempo –y sucesivas (Adam, 1992:16; Adam y Lorda, 1999)– se convierten en el nuevo clásico, también de cinco prototipos: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialógico/conversacional. Lo más novedoso es que respecto a la propuesta inicial desplaza el foco de la función comunicativa (y del *texto* como acto de habla) a la organización (peso, distribución) que adoptan las secuencias prototípicas o partes del tipo de texto para caracterizarlo. Se habla, pues, de secuencias prototípicas (Adam, 1992) que se dan de forma combinada en las unidades mayores. Estas secuencias prototípicas que dan lugar a la producción de textos (ahora, vistos como proceso mental de representación *top-down*).

⁵ Ver Loureda (2003:66) y Castellà (1994:114).

También en la década de los 90 el influjo del análisis pragmático-funcional dio paso a otras tipologías, las situacionales, centradas en el ámbito social en que se producen los tipos y géneros textuales determinando su forma y contenido. En el ámbito hispánico, y con orientación didáctica, Castellà (1992) –siguiendo las propuestas de Bronckart 1985 y Petitjean 1992– ofrece una clasificación por ámbitos e instituciones, que a buen seguro a los docentes de ELE les trae resonancias del *MCER* o del *PCIC*⁶. Se trata de nueve ámbitos (el de los medios de comunicación, el académico, el científico, el cotidiano, el de ocio, el cultural y asociativo, el político, el religioso, el administrativo y el profesional, dividido este último por profesiones) no definitivos en el que sistematizar los géneros presentando los rasgos que los caracterizan y oponen entre sí (por ejemplo: en el académico *conferencia* y *charla*, o en el periodístico, entre *noticia* y *crónica*).

2.2. ESQUEMAS TEXTUALES, PATRONES Y GÉNEROS

¿Es la exposición pura una realidad utópica? Los funcionalistas sistémicos de la escuela de Halliday (1979, 1985, etc.) han postulado un concepto de análisis semántico-funcional basado en el papel del léxico y la sintaxis en la identificación de estructuras interconectadas que forman patrones textuales y la interconexión entre sus tipos, partes y componentes. El planteamiento de Martin (1991, 1992) es la presentación como un todo inseparable de las secuencias lingüísticas (funcionales) con las textuales y la indisociabilidad del concepto de forma lingüística con el de registro social y posición ante lo dicho.

Para Martin y Rose (2003:242) el desarrollo del texto implica una serie de elecciones en cascada con distintas posibilidades de contundencia, distancia, matiz, etc. que permiten que el hablante intervenga más o menos conscientemente, y de su mayor o menor presencia depende el género resultante y su caracterización. Este enfoque permite incluir no ya la situación –como vimos antes en los 90 con Bronckart o Castellà, por ejemplo– sino el contexto de forma sustantiva. Los géneros en este marco son el constructo que usan los funcionalistas hallidayanos para abordar el contexto. Y los cinco géneros en los que han trabajado en el contexto de la enseñanza son: Ejemplificación (*exemplum*), exposición (*exposition*), actuación (*act*), relato (*recount*), informe objetivo (*report*). De esta manera, los *géneros*, para ellos son los distintos tipos de texto que permiten actuar cuando se dan determinados requisitos (restricciones comunicativas convencionalizadas) en distintos tipos de contextos sociales.

Con independencia del mayor o menor detalle, las secuencias textuales constitutivas de géneros (esquemas) permiten, además, el análisis y comparación de géneros entre lenguas. Martin (1991), Martin y Rose (2003, 2008), Paltridge (2006), entre otros, han mostrado sistemática y detalladamente, con un enfoque claramente didáctico, la estructura de los géneros básicos, esquematizando la estructura y asociando los enunciados correspondientes para, a continuación, sistematizar los recursos utilizados. El ejemplo más citado por los autores es el de Rothery 1986, citado por Paltridge (2006: capítulo 3, figura 3), que reproducimos a continuación en la tabla 2.

⁶ Nos referimos a la figura 5 del *MCER*, sobre ámbitos de uso, productos, etc.

Tabla 2. Narratives: A sample analysis (based on Rothery 1986a).

SCHEMATIC STRUCTURE	TEXT
Orientation	[Once upon a time there was a wizard.
Complication	[He did a spell on me
Resolution	[My Dad saved me from the wizard at last.

En relación con el texto expositivo, la propuesta de Paltridge es la siguiente:

EXPLANATION	
Purpose	To explain how something works, to give reasons for some phenomenon
Schematic Structure:	1. Phenomenon 2. Explanation

Esta estructura esquemática, siempre siguiendo a Paltridge, difiere de la *discusión*, la *descripción* y la *argumentación*, donde el rasgo de objetividad en la descripción (y la restricción en torno a que lo que se describe no son ideas, conceptos) la aleja de los anteriores y la acerca a la *explicación*, como mostramos a continuación:

ARGUMENT	
Purpose	To take a position in some issue, to justify, to persuade the reader or listener that something is the case
Schematic Structure:	1. Thesis statement / Position 2. Argument A / Argument B / Argument C, etc. 3. Restatement of position / summing up / recommendation

DISCUSSION	
Purpose	To present information about more than one of view
Schematic Structure:	1. Statement 2. Different points of view 3. Arguments against 4. (Considered option / recommendation)

DESCRIPTIONS	
Purpose	To describe a particular person, place or thing
Schematic Structure:	1. Identification 2. Description

Por consiguiente, y a propósito de la exposición / explicación, vemos que hay cierta coincidencia entre descripción y explicación, por un lado, si bien la diferencia resulta en el objeto de descripción y su complejidad a priori; y entre la discusión y la explicación, por otro, donde la diferencia radica en la presencia de puntos de vista (que no argumentos) y una recomendación opcional. Esto resulta particularmente interesante porque acerca la propuesta a las de otros autores que proponen textos *descriptivos-explicativos* (con posibilidad de inversión de orden) o *explicativos-argumentativos*, para indicar que hay una combinación fluida entre esas secuencias. Propuestas similares acerca de esta fluidez se dan de manera intermitente en la mayoría de autores desde fines de los 90.

Volviendo al ámbito del español, Bustos (1996:105) postula que, en los textos expositivos, la función lingüística predominante es la representativa y que, desde el punto de vista de la macroestructura,

estos textos se definen como la representación ordenada “de un concepto o sucesión de conceptos aislados del tiempo y del espacio”. Implican la representación de ideas “que se relacionan habitualmente a partir de la causalidad” o de una lógica interna y que “suponen un avance sobre un estado de cosas tenido por cierto que se renueva” o actualiza y que puede aparecer de forma independiente o combinado con otros tipos. En la superestructura (Bustos: *ibíd.*) se caracterizan por la presencia de conectores lógicos (aditivos, de oposición, reformulativos, de causalidad, etc.), lo que los acerca a los argumentativos. Desde la progresión de la información, se prefieren las progresiones de tema constante o de hipertema para la construcción de la estructura general y en la microtextual se tiende a la progresión lineal causal, esquematizable, sintetizando sus postulados, como sigue:

ESQUEMA EXPOSITIVO

Planteamiento > Observaciones > Explicación > Solución

Donde el planteamiento corresponde a un estado de cosas inicial válido; las observaciones a las claves que justifican la necesidad del propio discurso; la explicación aporta la interpretación de los hechos observados y, por último, la solución es la valoración de los conceptos y la variación de las premisas iniciales.

Desde esta definición, y las anteriores se explica que los textos expositivos exijan un contexto común compartido entre emisor y destinatario. Las características relacionadas con la jerarquía, grado de especialización del conocimiento y otros parámetros (familiaridad

entre ellos, familiaridad con el campo, grado de cooperación e implicación emocional, reflexividad, inmediatez o distancia y fijación temática, por ejemplo⁷) pueden incidir en que la exposición devenga explicación (en favor de un destinatario no experto), o que sea una exposición-descriptiva (de lo que se considera un fenómeno complejo que necesite de una presentación de sus partes), o que traslade una cierta orientación por parte del que expone (exposición-subjetiva). Dependerá del grado de convencionalización sistemática de unos y otros en determinados discursos que constituirán o cristalizarán en los distintos géneros.

Entre finales de los 90 y la década de los 2000 la proliferación de estudios de estos tipos de discursos basados en corpus, así como las de géneros específicos han ensanchado la perspectiva acerca de los tipos y, especialmente de los géneros, tanto intralingüísticamente como interlingüísticamente (retórica contrastiva). Los estudios sobre parámetros como los descritos anteriormente aplicados a corpus de textos de distintos ámbitos (ensayos académicos, artículos científicos, cartas de solicitud de fondos, correos comerciales, etc.) han permitido establecer unidades comunes (que otorgan mayor fluidez al análisis contrastivo entre géneros y entre lenguas): las *secuencias (moves)*. Estas, de carácter macrofuncional (si usamos la terminología más familiar para todos del *MCER*) pueden agrupar varias funciones organizadas en pares o secuencias menores: los pasos (*steps*). Cada género, por tanto, se articula en torno a la elección convencionalizada de los elementos considerados obligatorios (*moves* y *steps*), que constituyen el esquema del género, y en torno a la elección opcional de los restantes. Estos últimos son la fuente de la variación intralingüística o interlingüística.

⁷ Ver Koch y Oesterreicher (2007:25-35) para una relación más completa de estos parámetros y su efecto en la tipificación de patrones de géneros.

Salvadas las distancias, como vemos, la historia de las propuestas comparte que unas y otras contemplan una organización de los textos y discursos en distintos planos con cierta fluidez y dinamicidad que, necesariamente, varían según las escuelas y enfoques. No obstante, la mayoría de las más recientes coinciden en postular para cada tipo de texto una organización pragmática, una estructura de composición como conjunto de proposiciones (con niveles frástico, transfrástico) convencionalizada y, a nivel superior, una construcción secuencial con cierta homogeneidad, también sujeta a convención como prueban no solo los estudios basados en el análisis de los productos (escritos de expertos, en L1), sino también los estudios basados en las producciones de no expertos y aprendices (L1, L2).

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este es un trabajo descriptivo que busca establecer, como decíamos al principio:

1. ¿Cuáles son las características de dos géneros habituales en las tareas y manuales de lenguas segundas?:
 - i) Las de la escritura interpersonal ejemplificada en las cartas / correos electrónicos usando TIC (ambos géneros híbridos entre el discurso oral y el escrito o textos conversacionales);
 - ii) Las de la escritura más objetiva y menos interpersonal (un informe, una presentación en *PowerPoint*), para ser expuesta oralmente. En esta se puede dar la descripción (estática o no) de algo o alguien, en este caso un producto o los resultados de un ejercicio económico.

2. ¿Cuáles son los recursos caracterizadores de secuencias del tipo expositivo y géneros asociados, identificando las zonas y aspectos problemáticos para la L2, así como las diferencias caracterizadoras de los géneros y secuencias nativos y no nativos?

4. CONTEXTO Y METODOLOGÍA

Dado que este tipo de texto en situación de aprendizaje se produce fundamentalmente en contexto académico, se ha diseñado una prueba susceptible de pasarse en un curso de ELE para los sujetos de investigación no nativos (NNS) y en una clase de lengua de una Facultad de Letras de Barcelona (en la Universidad Pompeu Fabra, UPF), en el caso de los nativos de control.

4.1. PRUEBAS

La prueba para el grupo A de no nativos (P1) consistió en una tarea de producción de texto expositivo de recomendación de un producto. La prueba simulaba una interacción escrita con un interlocutor simulado (correo electrónico) –que incorpora el uso de las TIC y el de los géneros intermedios entre oral y escrito (textos conversacionales). La prueba para el grupo B de no nativos (P2) consistió en una tarea propiamente escrita, la descripción de un gráfico de resultados en una secuencia de una tarea de preparación de un informe de resultados de empresa para una presentación de *PowerPoint*. A los sujetos se les facilitó un texto modelo y luego se les pidió que, a partir de los gráficos de resultados (ver Anexo), volvieran a escribirlo como tarea, ya sin el modelo. (Ver ejemplo de toda la secuencia y una de las producciones de los alumnos en los Anexos).

El grupo de sujetos nativos de la facultad de letras realizaron las mismas tres pruebas que el grupo de no nativos.

4.2. SUJETOS

La primera tarea (P1) se llevó a cabo en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona- Drassanes con un grupo de seis voluntarios de distintas lenguas maternas (árabe, inglés, francés), de nivel B2 del *MCER* en un curso de español de carácter general y de extensión anual. El grupo nativo de control fueron dieciséis alumnos voluntarios de lengua española de Lenguas Aplicadas. Todos los sujetos tenían edad y formación similar.

La segunda tarea (P2) se llevó a cabo en un curso trimestral de español para fines específicos de la Facultad de Traducción de la UPF con nueve alumnos multilingües de nivel B2, en estancia de Erasmus que cumplan, como los de P1, la condición de instrucción más inmersión en la L2/L3. El grupo nativo de control fueron cuatro voluntarios de lengua española de Lenguas aplicadas, también de edad y formación similar. Todos ellos dieron su consentimiento en un formulario específico para participar en el estudio.

Lo que en este estudio consideramos el tercer corpus procede de P3, que es un extracto de las secuencias expositivas-descriptivas y de exposición objetiva de todos los sujetos. Dado el bajo número de sujetos de que disponíamos, decidimos completar y contrastar los resultados de P1 y P2 –que corresponden a textos completos de géneros concretos– con los rasgos comunes y generales a las secuencias expositivas. (Ver tabla 3).

En términos cuantitativos, el corpus consta de 20 textos de sujetos nativos (estudiantes universitarios) y de quince textos de aprendices no nativos de nivel B2 del *MCER* que suponen un total de 1827 ocurrencias (*Tokens*) y 440 *Types* para los nativos de control y un total de 1440 ocurrencias (*Tokens*) y 340 *Types* en el caso de los sujetos no nativos del estudio.

Esta organización del corpus en tres subcorpus (P1, P2, P3) nos permite ver los rasgos generales de lo que se considera comúnmente expositivo, independientemente de las variables [+/- interactivo]; de la consideración de un interlocutor seleccionado (cliente-destinatario autor de mensaje previo con petición concreta) o general (presentación de balance en *ppt*). Asimismo, también permite ver las diferencias entre recomendar (al cliente) y presentar (a colegas) atribuibles desde el punto de vista pragmático funcional.

Tabla 3. Sujetos y pruebas. Tipos textuales y secuencias.

PRUEBA	NATIVOS	NO NATIVOS	TEXTO / SECUENCIA
P1	Email N=16 LLAA-UPF	EOI N=6	Expositivo-subjetiva
P2	Gráfico ppt N=4 LLAA- UPF	UPF-Erasmus N=9	Expositivo-objetiva (descriptiva)
P3	Secuencia expositiva / descriptiva Email+ppt N=20	UPF+EOI N=15	Secuencia expositiva en general (rasgos comunes)

4.3. CODIFICACIÓN DE LAS FUNCIONES: ETIQUETAS EMPLEADAS

En relación con las categorías establecidas para aplicar la descripción y el análisis, hemos optado por etiquetas semántico-funcionales en el sentido de Martin y Rose (2003, 2008) y Paltridge (2006). Por

consiguiente, nos basamos en la interpretación que aportan los enunciados al conjunto de la interacción, tanto a partir de la información léxica como de la funcional.

Dado que se trata en P1 de un correo electrónico donde hay partes destinadas a la interacción personal (saludo, despedida) se han previsto códigos específicos de carácter general. En cambio, para las secuencias propiamente expositivas objeto de este estudio de P2 y P3 se ha especificado y detallado más el repertorio de etiquetas. Así, de un total de diecinueve etiquetas, solo seis corresponden a lo interpersonal (tabla 4).

Tabla 4. Etiquetas para actos de habla o secuencias interpersonales propias del género (correo electrónico).

ETIQUETA	LEYENDA
SF	Saludo formal (inicial)
SFM	Saludo formal mínimo (final)
SFP	Saludo final previo (opcional)
SFP _s	Saludo final previo cero
SInf	Saludo informal (inicial)
INT	Introducción o motivo del escrito

En cambio, para las secuencias expositivas (subjetivas y objetivas) de P1, P2 (y por extensión de P3), hemos desarrollado un repertorio que contempla los rasgos típicos de:

a) La interpretación de resultados de empresa a partir de gráficos (*input* gráfico e información no lingüística). Las etiquetas son: AU, AUQ, DIS, DISQ, MQ, que corresponden a la descripción objetiva de aumento, disminución o mantenimiento de resultados (cualitativo) o con expresión específica de cantidad (Q), ambos en relación con el tiempo (un período).

b) La expresión de tiempo propiamente: UT (trimestre, año, semestre, etc.)

Curiosamente, en este ámbito temático (economía) el tiempo es relevante y uno de los elementos previsiblemente difíciles en L2 porque las unidades temporales (UT) tienen un léxico propio. También es relevante señalar el que muchas clasificaciones textuales (Welrich 1979, por citar la más clásica y extensamente citada) consideran que en los textos expositivos el tiempo no se contempla (sí en los narrativos).

c) La parte propiamente explicativa (interpretación de los hechos observados) se analiza con las etiquetas C (comparación), D (descripción), OPP (opinión personal), PF (previsión de futuro), PV (valoración personal).

d) La parte que algunos autores consideran *solución* (que se desprende de los hechos observados y expuestos) se analiza con dos etiquetas: R (resumen) y RC (recomendación). En esto seguimos a Bustos (1996:105) y Paltridge (2006) entre otros, por ejemplo, para las tres partes básicas que otros autores consideran movimientos o secuencias y pasos (Biber *et al.* 2007).

A modo de ilustración de las etiquetas, ofrecemos algunos ejemplos a continuación:

AUQ: "En la 10ª semana este porcentaje ha aumentado un 25%" (S1_NNS_AL)

AUQ(t)⁸: "ha aumentado el porcentaje de personas que lleva consumiendo durante más de un mes" (S5-NNS_AL)
 DISQ(t): "pero 5 semanas después son un 10% menos" (S2-NNS_AL)
 MQ: "Sin embargo había tanta gente como la 5ª semana que dijo que volvería a comprar Cremosa" (S4_NNS_AL).
 UT: "En la quinta semana de salir el producto al mercado", "en la décima semana" (NN_S1). "Al cabo de cinco semanas de la salida del producto" (NNS-S6); "durante la primera fase" (NNS_S6).
 PF: "Las previsiones para el futuro consisten en un aumento de ventas al 4% y un beneficio operativo de 6 millones de euros" (S6_NS)
 C: "Las ventas aumentaron un 5% al igual que su valor en el mercado" (S2_NS); "La gente volverá a comprar Cremosa a la 5ª semana como a la 10ª semana". (S2_NNS_AL).
 OPP: "Lo que es muy positivo para el futuro del producto" (S3_NNS-AL)⁹.
 PV: "La mayoría de los consumidores encuestados opina que Cremosa es con diferencia mejor que el resto de caramelos similares" (S2-NS). "Un 95% de ellos afirma que volvería a confiar en este producto" (S2_NS). "En este momento nada está asegurado" (S4_NS).
 RC: "Si estos datos no le convencen, puede consultar nuestra página web... para tener más información" (S1_NNS). "Se trata de una buena inversión con la que obtener muchos beneficios" (S3-NNS).

En cuanto a las secuencias motivadas por el género y la situación de interacción interpersonal (comunicación epistolar, con un destinatario conocido), aparecen secuencias claramente vinculadas a la pragmática y, en particular, a las convenciones sociales

⁸ (t) Se refiere a la indicación de tiempo, que asociada a AUQ/DISQ aparece en algunas ocasiones. No obstante, en el cómputo de resultados de AUQ y DISQ no se han contado por separado las variantes con (t) o sin ella, sino juntas dentro de AU y de DISQ.

⁹ No se ha encontrado en este corpus ocurrencias de opiniones negativas ni tampoco de cambio de opinión. Esto no ha de extrañarnos, debido a las características pragmáticofuncionales del texto: una recomendación (sin necesidad de rebatir una opción previa, ni de descalificar otra opción posible o apuntada).

¹⁰ El concepto de "anclaje" tiene que ver con cómo se va tejiendo el mensaje con los elementos del contexto en la comunicación inmediata (personas, objetos y

interpersonales (cortesía). Nos referimos a las seis etiquetas de la tabla 4 arriba, cuyos ejemplos son:

SInf: "hola"
 SF: "Estimado Sr."
 SFP: "Espero poder saludarle pronto"
 SFM: "Atentamente"
 SFPcero: "Agradeciéndole de antemano, XX"
 INT: "Efectivamente, Chupachups es una empresa que ha tenido mucho éxito en Europa" (S7_NS). "Como usted muy bien dice..." (S6-NS). "Ante todo, gracias para el interés que tiene para nuestro producto" (S1-NNS).

A propósito de INT, que hemos incluido con los saludos y las etiquetas interpersonales, la razón es que parece indiscutible notar que muchas ocurrencias de esta categoría hacen referencia a un mensaje previo o propósito del interlocutor que inició la correspondencia (anclaje *analógico*)¹⁰ e indican, si aparecen, cortesía o implicación o inclinación hacia el interlocutor de una forma que parece seguir el esquema de la tabla 5 y que justifica que las hayamos agrupado con los saludos y despedidas, que también entran en este grupo más interpersonal.

acciones o estados de cosas perceptibles en la situación de comunicación, para lo no lingüístico; y fenómenos de entonación, intensidad, gestos, lo "digital". Koch y Oesterreicher (2007:32-33) proponen la diferencia entre digital y analógico para diferenciar las posibilidades y recursos que intervienen en los discursos producidos en situación interactiva comunicativa cara a cara (digital) y las situaciones de distancia física, donde no se puede recurrir al contexto situacional ni extralingüístico ni paralingüístico, donde la falta de contexto se sustituye por la información del cotexto lingüístico (analógico).

Tabla 5. Valores de INT.

[+cortesía]	[+relevancia]	[+coherencia]
Rasgo interpersonal / sociocultural	Rasgo pragmático-discursivo / cultural	Rasgo textual (superestructura / macroestructura) Ámbito Lingüístico

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS CUANTITATIVOS

Presentamos el análisis de resultados en dos fases. En primer lugar, mostramos un análisis cuantitativo en el que comparamos la diversidad léxica del corpus de P3 de sujetos nativos con el corpus formado por sujetos no nativos. En segundo lugar, focalizamos en qué tipo de estructuras características del género textual objetivo-expositivo (descriptivo) dentro de un texto con fines específicos, como el análisis de unos gráficos de resultados, utiliza un grupo y otro.

5.1. DIVERSIDAD LÉXICA

La forma habitual para calcular la diversidad léxica es con la ratio de *Types-Tokens* (RTT), es decir, dividir el número total de palabras diferentes entre el número total de palabras. Pero si el tamaño de los textos a analizar es muy diferente, los resultados de la RTT pueden verse afectados (Wolfe-Quintero et al., 1998; Vermeer, 2000; Jarvis, 2002). Ya que los textos de nuestra investigación se caracterizan, por un lado, por ser pequeños, ya que no superan las 300 palabras, y, por otro lado, por presentar gran diferencia de tamaño, pues oscilan entre las 39 y las 255 palabras; se aconseja utilizar la medida de

diversidad léxica Uber U (Dugast, 1978, 1979, 1980; Vermeer, 2000; Jarvis, 2002). La fórmula para calcular el índice Uber U es:

$$U = \frac{(\log \text{tokens})^2}{\log \text{tokens} - \log \text{types}}$$

Tabla 6. Resultados de *Types*, *Tokens* e índice *Uber U*.

NATIVOS				NO NATIVOS			
SUJETOS	TYPES	TOKENS	UBER U	SUJETOS	TYPES	TOKENS	UBER U
1	81	157	0,29	1	58	91	0,20
2	77	129	0,22	2	62	101	0,21
3	76	172	0,35	3	65	127	0,29
4	58	121	0,32	4	57	83	0,16
5	56	85	0,18	5	33	41	0,09
6	57	82	0,16	6	66	101	0,18
7	41	53	0,11	7	87	134	0,19
8	73	99	0,13	8	83	132	0,20
9	61	123	0,30	9	77	255	0,52
10	67	105	0,20	10	48	62	0,11
11	40	48	0,08	11	62	102	0,22
12	55	76	0,14	12	32	47	0,17
13	58	88	0,18	13	40	52	0,11
14	70	133	0,28	14	38	52	0,14
15	50	67	0,13	15	47	60	0,11
16	34	39	0,06				
17	54	88	0,21				
18	74	116	0,20				
19	27	46	0,23				

Una vez aplicada la fórmula, los resultados obtenidos son los que aparecen en la tabla 6. Para saber si había diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de ambos grupos, realizamos un análisis estadístico con el *software* libre *G-Stat 2.0*. En primer lugar comprobamos la bondad de ajuste a la normalidad del índice *Uber U* para decidir qué prueba estadística era la más apropiada. Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk indican que no se puede rechazar la H_0 , bondad de ajuste a la normalidad, ya que los valores son superiores al valor de significación 0.05.

Tabla 7. Resultado de la bondad de ajuste a la normalidad del índice *Uber U*.

Cálculo de la bondad de ajuste a la normalidad del índice Uber U	
NATIVOS	NO NATIVOS
p-valor Shapiro-Wilk: 0.4820 > 0.05	p-valor Shapiro-Wilk: 0.6097 > 0.05

Al haber ajuste a la normalidad, el siguiente paso es comprobar la igualdad de varianzas para decidir si recurrimos a la prueba estadística *t-Student* de varianzas iguales o diferentes. Para realizar dicha comprobación, el contraste de varianzas, aplicamos el test *F-Snedecor*. El resultado que obtenemos, como observamos en la figura siguiente, no nos permite rechazar la H_0 de igualdad de varianzas pues el valor (p -valor = 0.3244 > 0.05) es superior al valor de significación de 0.05.

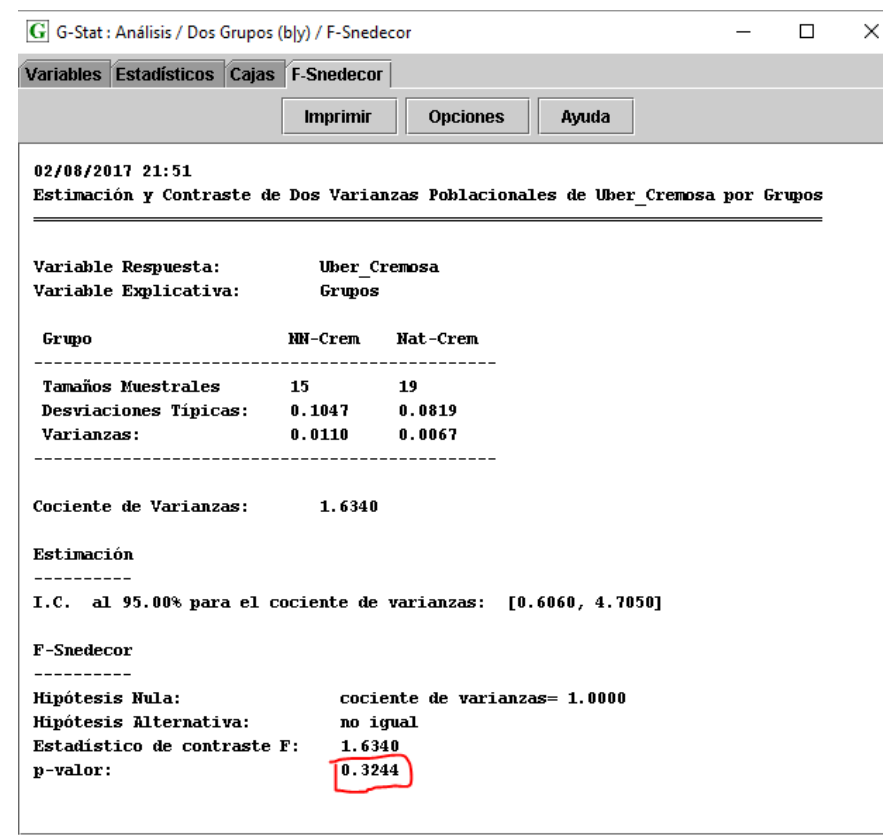


Figura 1. Resultado del test estadístico F-Snedecor.

Aplicamos la prueba *t-Student* de varianzas iguales para averiguar si la diferencia observada en el índice *Uber U* entre los grupos de *Nat* y *NN* era significativa estadísticamente. Vemos en el resultado de la figura 2 que el p -valor es superior al valor de significación 0.05 (p -valor = 0.8745 > 0.05). Es decir, no podemos rechazar la H_0 de igualdad y, por tanto, podemos afirmar que, la diversidad léxica de las producciones del grupo de *Nat* y *NNS* no presenta diferencia significativa estadísticamente.

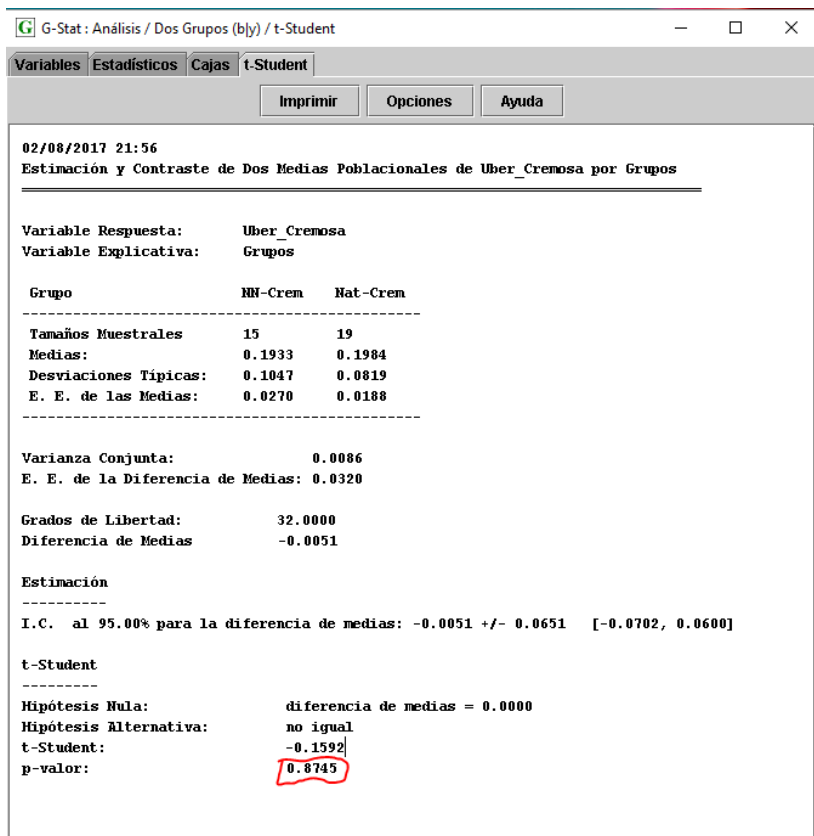


Figura 2. Resultado del cálculo del test *T-Student* de varianzas iguales.

5.2. ESTRUCTURAS DE TEXTO DESCRIPTIVO-EXPOSITIVO DESDE EL PUNTO DE VISTA FUNCIONAL

En la siguiente tabla, presentamos el número total de etiquetas funcionales utilizadas por cada uno de los grupos por orden de peso y presencia en los corpus:

Tabla 8. Número total de etiquetas.

TEXTO DESCRIPTIVO-EXPOSITIVO		TEXTO DESCRIPTIVO-EXPOSITIVO	
Etiquetas	Nativos (n=20)	Etiquetas	No Nativos (n=15)
1 AUQ	47	1 AUQ	31
2 D	26	2 D	24
3 R	23	3 OPP	16
4 C	21	4 PF	15
5 PF	16	5 C	14
6 OPP	8	6 R	13
7 RC	7	7 PV	11
8 PV	7	8 MQ	6
9 MQ	5	9 DISQ	3
10 DIS	2	10 AU	3
11 INT	1	11 RC	1
12 DISQ	1	12 DIS	1
13 AU	0	13 INT	0

Hemos destacado en las tablas con una trama GRIS las seis primeras etiquetas, que corresponden a las de más peso en los dos corpus, para poner de relieve la coincidencia en el peso atribuida por los estudiantes en ambos grupos.

Al observar con detalle la tabla 7, vemos que en las dos primeras posiciones de ambos corpus (observación cuantitativa) no solo encontramos las mismas etiquetas, AUQ y D, sino estructuras y recursos muy similares (observación cualitativa). En las figuras 3 y 4 presentamos ejemplos de las producciones de los sujetos nativos y no nativos.

el primer semestre <UT> de este ao, la sociedad ha conseguido aumentar <AUQ> la produccin un cinco por ciento ms en relacin <R> a la del primer semestre de este ao. En el segundo semestre <UT> del 2004 alcanz el aumento <AUQ> del 4% de las ventas y un beneficio operativo <R> de seis millones de euros. En el primer trimestre del ao <UT> pasado las ventas aumentaron <AUQ> un 5%, al igual <C> que su valor en el mercado <AUQ> (cuatro millones de euros). Para este ao <UT> se prev <PF> un aumento de ventas de un 5% y un beneficio operativo de cuatro millones de euros. Para este ao <UT> se prev <PF> las ventas incrementen <AUQ> un cuatro por ciento ms y que el beneficio operativo sea <R> un cuatro por ciento ms que el del primer semestre. En el primer semestre aumentaron <AUQ> sus ventas un 2 por ciento, lo que represent un beneficio de cuatro millones de euros.

Figura 3. Ejemplo de la etiqueta <AUQ> del corpus N.

o 2004 <UT> , comparado <C> con el 2003 <UT> , las ventas han subido <AUQ> un 5%. El beneficio fue de 3 millones de euros <R> . A mediados del 2004 <UT> , volvi a subir <AUQ> un 2%. Hasta ahora los resultados han sido muy satisfactorios <OPP> . En el ao 2004 <UT> , dicho producto <C> Chupachups- consigui aumentar <AUQ> su venta en un 2%, ya que en el 2003 <UT> ten <AUQ> un beneficio de 3 millones de euros. En el primer trimestre del ao <UT> pasado las ventas aumentaron <AUQ> un 5%, al igual <C> que su valor en el mercado <AUQ> (cuatro millones de euros). Para este ao <UT> se prev <PF> un aumento de ventas de un 5% y un beneficio operativo de cuatro millones de euros. Para este ao <UT> se prev <PF> las ventas incrementen <AUQ> un cuatro por ciento ms y que el beneficio operativo sea <R> un cuatro por ciento ms que el del primer semestre. En el primer semestre aumentaron <AUQ> sus ventas un 2 por ciento, lo que represent un beneficio de cuatro millones de euros.

Figura 4. Ejemplo de la etiqueta <AUQ> del corpus NN.

Para la etiqueta <D>, correspondiente a descripción, en cambio, los nativos presentan más homogeneidad que los no nativos, como puede ver el lector si observa los seis primeros ejemplos de cada corpus, que aparecen a continuación en las figuras 5 y 6:

- <D> La empresa Chupachups a lo largo de
- <D> Chupachups es una de las empresas espa
- <D> Chupachups es una empresa que est en
- <D> Actualmente, las empresas con ms expectativas
- <D> En lo que se refiere a la
- <D> Chupachups es una empresa que ha tenido <

Figura 5. Ejemplo de la etiqueta <D> del corpus N.

- <D> Es uno de los productos que ms se ha
- <D> En el ao 2004 <UT> , dicho producto <C> Chupachups- consigui aumentar <
- <D> Comunicarle que la empresa tuvo una facturacin del 3% y
- <D> Visto que los resultados de esta marca son buenos <OPP>, <
- <D> Como ya sabe los resultados de este ao han
- <D> No queda casi una persona que no conoce los chupachups. <

Figura 6. Ejemplo de la etiqueta <D> del corpus NN

En el corpus de nativos N, la tercera etiqueta con más número de apariciones es R (el resumen o *solución*), con un total de 23 apariciones, frente a solo 13 del grupo de NN (no nativos), lo que constituye la primera diferencia cuantitativa notable que vemos en las figuras 7 y 8:

el ao pasado <UT> . Adems, ha obtenido tres millones de euros <R> gracias a la subida de precios y al ajuste de plantilla. En 2004 alcanz el aumento <AUQ> del 4% de las ventas y un beneficio operativo <R> de seis millones de euros. mayor proyeccin <PF> de futuro ya que poco a poco est conquistando <R> el mercado asitico, tras haberlo hecho <C> ya con el europeo. <AUQ> un cuatro por ciento ms y que el beneficio operativo sea <R> de seis millones de euros. ventas un 2 por ciento, lo que represent un beneficio de cuatro millones <R> de euros; por si fuera poco <OPP> esta cantidad creci <AUQ> durante segundo semestre <UT> . La empresa se embols otros seis millones de euros <R> . r lo que s <OPP> , ltimamente <UT> Chupachups no tiene tantos beneficios <R> en Europa como <C> en Asia, por lo que creo <OPP> que

Figura 7. Ejemplo de la etiqueta <R> del corpus N.

han subido <AUQ> un 5%. El beneficio fue de 3 millones de euros <R> . A mitades del 2004 <UT> , volvi a subir <AUQ> un 2%. Hasta o ya tena un 5%) y 6 millones de euros de beneficio <R> , cosa que demuestra que sea prometedor <OPP>. subida <AUQ> del 2%. Su beneficio operativo fue de 3 millones de Euros <R> y en el segundo semestre <UT> se produjo un aumento <C> e ao han sido muy ptimos <PV> (ventas 2%, beneficio 3%, crecimiento 4%) <R> . Los ingresos han sido <R> de 6 millones. Durante los ltimos PV> (ventas 2%, beneficio 3%, crecimiento 4%) <R> . Los ingresos han sido <R> de 6 millones. Durante los ltimos diez aos <UT> los otra vez muy positivo <OPP> para el futuro <PF> de Cremosa <R> . las de otros productos <C> , alcanzado un 75% de las ventas totales <R> . Sin embargo, al cabo de 10 semanas <UT> eran menos <OIS>

Figura 8. Ejemplo de la etiqueta <R> del corpus NN.

La diferencia parece estar en que los nativos usan reiteradamente la agrupación “beneficio operativo”, como una colocación, mientras que los no nativos muestran mayor diversidad de formas. Probablemente, la mayor familiaridad de los nativos con la expresión en ese tipo de texto (convencionalización, carácter de término especializado), les ayuda a reconocer y retener las palabras clave (léxico específico) y colocaciones. En cambio, los no nativos parecen centrarse en la semántica (quedarse con la idea) y no retener el léxico específico. Al enfrentarlos a producir a continuación su propio texto, los nativos reponen mayoritariamente el término específico (almacenado asociado al género informe económico o de resultados)

y los no nativos solo las generalidades semánticas (no convencionalizadas en un género).

La cuarta etiqueta en peso encontrada en el corpus nativo es <C>, que ocupa el quinto lugar en la producción no nativa, de forma muy similar. En cuanto al repertorio de formas, las diferencias sí resultan llamativas. Los no nativos en sus seis primeras ocurrencias (figura 10) usan léxico de la familia de “comparar” (el propio “comparar” presenta seis ocurrencias de un total de catorce (43%)) junto a dos ocurrencias de la unidad multipalabra “con respecto a” y una comparación temporal (“como a la 10ª semana”). En cambio, los nativos (figura 9) presentan una coincidencia del 33% en el uso de “con respecto a” mientras que el resto de expresiones usadas tienen una sola ocurrencia (dispersión). Esta abrumadora diferencia muestra una concentración en la unidad multipalabra (o colocación, en sentido amplio) en torno a “con respecto a” como caracterizadora de los nativos para la comparación en este género y como elemento que permite distinguir el *estilo nativo* del no nativo (cf. Lucha 2005)¹¹.

cinco por ciento ms en relacin	<C>	con el ao pasado <UT> . Adem
<R> el mercado asitico, tras haberlo hecho	<C>	ya con el europeo. En el primer
sado las ventas aumentaron <AUQ> un 5%, al igual	<C>	que su valor en el mercado <AUQ> (
no tiene tantos beneficios <R> en Europa como	<C>	en Asia, por lo que creo <OPP>
incrementada <AUQ> en un cinco por ciento respecto	<C>	al mismo periodo (el primer semestre) <UT>
mantenido <MQ> en un tres por ciento respecto	<C>	al primer semestre <UT> del 2003. Sin embargo

Figura 9. Ejemplo de la etiqueta <C> del corpus N.

aos <UT>. Por ejemplo, en el ao 2004 <UT> , comparado	<C>	con el 2003 <UT> , las ventas han subido <AUQ> un 5%. El
ial. Este trimestre <UT> sus beneficios han aumentado <AUQ> un 5% respecto	<C>	al trimestre pasado <UT> . Las ventas han aumentado <AUQ> de 2%.
3 chupachups al da ha aumentado <AUQ> en un 10%. Comparando con	<C>	otros productos, los consumidores han dicho que era mejor <OPP>
aumentado <AUQ> de un 10%. Un 75% de los encuestados, cuando lo compara	<C>	con otros productos, piensa que Cremosa es mejor <PV> , pero
volver a <PF> comprar Cremosa a la 5ª semana <UT> como a	<C>	<MQ> la dcima semana <UT> ; el 90% de las personas
> para el futuro del producto. Podemos aadir que comparando con	<C>	la encuesta de la 5ª semana <UT> , en la 10ª semana la

Figura 10. Ejemplo de la etiqueta <C> del corpus NN.

La etiqueta <PF>, previsión de futuro, es la quinta en los nativos y la cuarta en los no nativos (tabla 8), lo que es prácticamente igual desde el punto de vista cuantitativo. En los NNS lo que predomina es, en el 66,6% de los casos, enunciados con “volver” asociados con “comprar” (figura 12). De hecho, una colocación “volver a comprar”. Los N usan esa colocación solo en un 18% de ocurrencias (figura 11), pero también “prever”, “previsión” (en singular y plural), “esperar” y “augurar”, así como la nominalización “predicciones”, “pronósticos”. En síntesis, muestran una especialización léxica sin dispersión, con predominio de las nominalizaciones “previsión”, “predicción” (25%) o de la forma verbal (25%). Este uso coincidente del léxico especializado y del recurso de las nominalizaciones caracteriza los textos nativos en la previsión de futuro.

<D> Chupachups es una de las empresas espaolas con mayor proyeccin	<PF>	de futuro ya que poco a poco est conquistando <R> el mercado
mercado <AUQ> (cuatro millones de euros). Para este ao <UT> se prev	<PF>	las ventas incrementen <AUQ> un cuatro por ciento ms y que
subida de precios y el ajuste de plantilla. Las previsiones para el futuro	<PF>	consisten en un aumento <AUQ> de ventas al cuatro por ciento y
aportndole un beneficio operativo <R> de tres millones de euros y preveen	<PF>	un aumento <AUQ> de ventas del 4% ms un beneficio <R> operativo
as los estudios que he realizado, los beneficios de Chupachups disminuirn	<PF>	dentro de dos aos <UT> tanto en Europa como <C> en
halla en pleno auge <OPP> y tal y como estn las previsiones	<PF>	, muy pronto el ndice de compra va a ser elevadísimo.

Figura 11. Ejemplo de la etiqueta <PF> del corpus N.

¹¹ Lucha (2006) ya apuntó que la comparación en los textos específicos sobre economía suponía una fuente de variación importante entre nativos y no nativos, así como una dificultad en sí para los no nativos.

han sido muy satisfactorios <OPP> y casi estoy segura que seguir <PF> siendo igual de satisfactoria.
 un aumento <AUQ> de ventas del 4%. El beneficio que se pronostica <PF> para el siguiente semestre <UT> es de 6 mill de euros.
 inversin <RC> . Adems, como ya lo sabe, las previsiones <PF> son muy positivas <OPP> . Esta marca est en ascen <C>
 > los ingresos no hecho ms que subir <AU> . La expectativas <PF> para el ao <UT> que viene y los a
 > en la decima semana <UT> . 90% de ellos quieren volver a comprar <PF> en el futuro. Es un xito <OPP> .
 s son un 10% menos <DISR> . Sin embargo la gente volver a <PF> comprar Cremosa a la 5ª semana <UT> como a <C> <MQ>

Figura 12. Ejemplo de la etiqueta <PF> del corpus NN.

La sexta categoría de los N es la <OPP> que, en cambio, ocupa la tercera posición en los NN (tabla 9). Sorprende que el componente personal subjetivo esté tan arriba en la tabla de NN cuando se trata de un texto expositivo-descriptivo donde esperamos mayor objetividad. ¿Es la objetividad un problema para los NN? Parece que esa es la explicación, porque la tercera posición de los nativos estaba ocupada por <R>, que es un resumen objetivo de los resultados. El resumen constituye una operación metatextual con la información, que implica síntesis de lo descrito y analizado, y resulta cognitivamente más complejo que dar una opinión personal. Aunque los alumnos NN son de B2, parece estar todavía fuera de su alcance o, por lo menos, parece que se sienten más cómodos evitándola y usan, estratégicamente, una función alternativa que los diferencia (variación no nativa, uso no convencionalizado).

Esto explicaría la distribución complementaria hallada en los dos corpus:

Tabla 9. Posiciones cruzadas de las etiquetas <R> y <OPP>.

Texto descriptivo -expositivo		Rasgo / nivel en que opera		Texto descriptivo -expositivo		Rasgo / nivel en que opera	
Etiquetas	Nativos (n=20)			Etiquetas	No Nativos (n=15)		
1	AUQ	47		1	AUQ	31	
2	D	26		2	D	24	

3	R	23	+ Objetivo Metatextual	3	OPP	16	+ Subjetivo Textual / discursivo
4	C	21		4	PF	15	
5	PF	16		5	C	14	
6	OPP	8	+ Subjetivo Textual / discursivo	6	R	13	+ Objetivo Metatextual

En cuanto a las formas usadas, los N usan verbos de opinión en primera persona del singular en un 37% de los casos; los NNS, en cambio, vuelven a utilizar de forma homogénea una estrategia basada en el léxico general en un 75%: 12 de 16 ocurrencias son adjetivos valorativos positivos (“son muy satisfactorios”, “buenos”, “positivos”, “espectacular”, “notable”, “importante”...) y dos casos con “éxito” que son colocaciones (“tener éxito”, “es un éxito”). Este es uno de los aspectos más evidentes de la diferencia de estilo – diferencias retóricas nativas y no nativas– entre el grupo N y NN en este género textual.

empresa Chupachups a lo largo de estos últimos años <UT> ha logrado <OPP> grandes resultados. Durante el primer semestre <UT> de este año, la
 represent un beneficio de cuatro millones <R> de euros; por si fuera poco <OPP> esta cantidad creció <AUQ> durante el segundo semestre <UT> . La emp
 on Colacao y Chupachups, por darle algunas <RC> sugerencias. Por lo que s <OPP> , últimamente <UT> Chupachups no tiene tantos beneficios <R> en Europ
 tantos beneficios <R> en Europa como <C> en Asia, por lo que creo <OPP> que es importante tener en cuenta este factor en el momento de
 <D> Chupachups es una empresa que ha tenido <OPP> mucho éxito en Europa, aportándole un beneficio operativo <R> de tres
 <RC> de invertir en la S.A Chupachups. Se halla en pleno auge <OPP> y tal y como están las previsiones <PF> , muy pronto el

Figura 13. Ejemplo de la etiqueta <OPP> del corpus N.

subir <AUQ> un 2%. Hasta ahora los resultados han sido muy satisfactorios <OPP> y casi estoy segura que seguir <PF> siendo igual de
 <AUQ> , por la subida de precios. Es un dato muy positivo <OPP> , pero hay otro que debiera saber. En el segundo
 <UT> del 2004 este producto, como lo he dicho antes, muy prometedor <OPP> , consiguió en el aumento <AUQ> de ventas an n
 de euros de beneficio <R> , cosa que demuestra que sea prometedor <OPP> .
 <D> Visto que los resultados de esta marca son buenos <OPP> , me parece que será una buena inversin <RC> .
 s, como ya lo sabe, las previsiones <PF> son muy positivas <OPP> . Esta marca est en ascen <AU> en los pa

Figura 14. Ejemplo de la etiqueta <OPP> del corpus NN.

No obstante, debido a lo reducido del número de sujetos del corpus y de ocurrencias para las demás etiquetas, no entramos en ellas porque no las consideramos suficientes para apoyar descripciones ni conclusiones al respecto. Quedan, pues, como opcionales o de menor peso frente a las seis que se han revelado nucleares para el género que aquí describimos.

6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

A lo largo de esta investigación propuesta sobre los textos expositivos y, en concreto, los géneros *informe de ventas* (el texto para un *ppt*) y *correo de recomendación de un producto*, hemos extraído los elementos pragmático-funcionales que consideramos constitutivos (básicos para constituir patrones) y que hemos presentado en forma de etiquetas para dar respuesta a la pregunta de investigación número 1. Esto nos ha servido para establecer que sí existe una sistematicidad que permite confirmar nuestra primera pregunta de investigación. De hecho, hemos establecido el peso de esos elementos en los dos corpus creados y analizados (el nativo y el no nativo) y hemos visto que, en B2, hay coincidencia en las seis categorías de más peso, pero divergencias en las otras para el género específico correo de recomendación. Esto nos permite localizar más precisamente las diferencias N y NN en este nivel.

Además hemos analizado los dos géneros (por separado) y hemos atendido a las diferencias de enunciación, tipo de destinatario, existencia de una petición previa o no, sistematizamos lo que consideramos rasgos del tipo textual (prototipo de texto expositivo), a partir de P3. Esto nos ha permitido confirmar la pregunta de investigación número 2, verificando que sí es posible una caracterización textual atendiendo a secuencias, orden, formas

esperadas. La comparación de las características más sobresalientes para nativos y no nativos ha mostrado que, global y estadísticamente, la diversidad léxica entre ambos grupos (N y NN) no presenta diferencias (estadísticamente) significativas. No obstante, al proceder al análisis cualitativo de los datos de distribución de etiquetas, sí hemos podido observar diferencias caracterizadoras de cada grupo de estudio (N y NN) respecto a los géneros y al tipo textual expositivo. Este hecho nos ha permitido confirmar la segunda parte de la pregunta de investigación número 2, relativa a las diferencias entre N y NN.

De forma más general, los rasgos caracterizadores del tipo textual expositivo en su estructura esquemática (similar a la propuesta de Paltridge 2006) para nuestro estudio, completando los modelos de la introducción, han sido:

Tabla 10. Síntesis de categorías constitutivas de patrón de género.

I	AU(Q)/DISM(Q)/M(Q)	Con mayor peso de AU/DISM en cualquiera de los géneros analizados
II	INT/R	Propios o caracterizadores de los géneros específicos. Si hay INT es un email (o carta); si hay R el autor es nativo (en el corpus). INT y R son operaciones textuales y metatextuales que operan con la información y de mayor complejidad cognitiva y estratégica.
III	RC/OPP/PV	Aspectos subjetivos / modalidad en los discursos (en ambos géneros) RC y OPP permiten distinguir entre N y NN (son más subjetivos los NN)
IV	SFM, SInf, SFP, SFP _a	Aspectos interpersonales sociopragmáticos (cortesía) solo se da en uno de los géneros (email)

En cuanto a las implicaciones didácticas más evidentes, postulamos en primer lugar la necesidad de distinguir y resaltar las secuencias en la presentación de los *inputs* y las tareas de forma diferenciada y jerarquizada para lograr que:

(i) Se capten las secuencias como unidad objeto en cada género, yendo más allá de la mera comprensión del contenido proposicional y general en cada texto y permitiendo acceder desde la tipología (de secuencias) al género específicamente:

Tabla 11. Diferencia de rasgos entre géneros del tipo textual expositivo.

TIPOLOGÍA TEXTUAL EXPOSITIVA	GÉNERO: CORREO ELECTRÓNICO PROFESIONAL DE RECOMENDACIÓN	GÉNERO: CORREO PERSONAL	GÉNERO: INFORME DE RESULTADOS
SECUENCIAS NUCLEARES EXPOSITIVAS	+	+	+
a) Secuencias nucleares obligatorias [descriptivas subjetivas /objetivas]	+	+	+/-
	+	Subjetivas	Objetivas
b) Secuencias opcionales	+/-	-	-
- relativas al tema (objetivas)	-/+	+	-
- relativas a lo interpersonal	+	+	-
	(objetiva)	(subjetiva)	
c) Secuencia persuasiva (recomendación explícita)			

RECURSOS INTERPERSONALES	+	-	-
Cortesés (+distantes)			
a) Fórmulas ritualizadas	+	-/+	-
	(distancia)	(familiaridad)	

(ii) Se preste atención a las formas y secuencias que aparecen, pero también a su peso (dónde está la subjetividad y cómo se expresa en la L2; dónde se coloca y con qué palabras o expresiones; cuánta presencia de primera persona es habitual en la L2; qué forma de tratamiento).

(iii) Se capten aspectos más abstractos en relación con la presentación de datos como son las nominalizaciones (“predicción”, “previsión”, “éxito”), las relaciones (“respecto a”) y la homogeneidad léxica (o menos espacio para la creatividad en la descripción), que caracterizan como géneros (altamente convencionalizados y reconocibles) o textos específicos los dos modelos analizados.

(iv) Se presenten recursos (corpus preexistentes o creados específicamente) con que ilustrar (deductivamente) o descubrir (inductivamente) los patrones y secuencias en la L1 y la L2 y trabajarlos.

Estos serían aspectos prácticos de retórica contrastiva entre L1 y L2 para el aula.

(v) A nivel metatextual, parece necesario trabajar con los NN las dificultades para sintetizar información (que es una operación metatextual cognitivamente compleja) y aprender a elegir el léxico

adecuado (nominalizaciones, verbos de síntesis) del dominio específico (español de especialidad o de Fines específicos). También parece necesario aprender a ser objetivo evitando determinada adjetivación valorativa (ausente o escasa en los nativos), el sobreuso de la 1ª persona; el sobreuso de verbos de pensamiento o creencia ("creo", "pienso"), favoreciendo, en cambio, el uso de 3ª persona del singular, de expresiones modales ("es indudable", "aconsejable") o de datos de terceros como alternativa ("el 25% de los clientes / las encuestas dicen..."), como los nativos. Parece que, en este nivel, las diferencias entre N y NN no son de estilo sino de estrategias de construcción del tipo textual identificables en patrones específicos cuya distribución en secuencias (más objetivas, más subjetivas) inciden en cómo se percibe la distancia respecto de los N.

(vi) A nivel macrotectual (y pragmático discursivo), el aprender a manejar INT permite trabajar la coherencia intertextual (real o simulada) y la cortesía, aspectos estos propios de C1/C2 y de nativos.

Estas últimas implicaciones se pueden trasladar, asimismo, a la evaluación y podrían contribuir a completar propuestas como las recogidas en el *PCIC* y extenderlas a otros géneros a partir de más datos empíricos, como hace tiempo que demandan expertos como Hulstijn (2013), para dar cuerpo a las propuestas del *MCER*. Tras casi veinte años desde la publicación del *Marco*, esta parece una vía prometedora inspirada en su potencial.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J.M., 1986: Ques types de textes? *Le Français dans le monde* 192, pp. 39-43.

Adam, J.M., 1989: "Une approche unifiée des plans d'organisation textuelle? En Rubattel, C. (ed.) *Modèles de discours*, pp. 1-33, Berna: Peter Lang.

Adam, J.M., 1991: "Une typologie d'inspiration bajtinienne", *ELA*, núm. 83, pp. 7-17.

Adam, J.M., 1992: *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Adam, J.M. y C. Lorda, 1999: *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.

Álvarez Angulo, T., 2001: *Textos expositivos-explicativos*. Barcelona: Octaedro.

Álvarez, M., 1994: *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco Libros, SL.

Bassols, M. y A.M. Torrent, 1987: *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Bernárdez, E. (comp.), 1982: *Lingüística del Texto*. Madrid: Arco Libros, SL.

Biber, D., Connor, U. y Upton, T.A., 2007: *Discourse on the move: using corpus analysis to describe discourse structure*. Ámsterdam: John Benjamins.

- Biber, D. y Conrad, S., 2009: *Register, Genre and Style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D., 1986: "Spoken and written textual dimensions in English: resolving the contradictory findings", *Language* 62; 384-414.
- Biber, D., 1988: *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D., 1989: "A Typology of English Texts", *Linguistics* 27(1): 3-43.
- Biber, D., 1990: "Methodological issues regarding corpus-based analyses of linguistic variation", *Literary and Linguistic Computing* 5: 257-269.
- Biber, D., 1995: *Dimensions of register variation: a crosslinguistic comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D., M. Davies, J.K., Jones y N. Tracy-Ventura, 2006: Spoken and written register variation in Spanish: a Multi-dimensional analysis. *Corpora* 1: 7-38.
- Briz, A., 1998: *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Bühler, K., 1984: "Textlinguistische Aspekte der Übersetzungsdidaktik", en W. Wils y G. Thome, (eds.), *cit apud* Loureda, 2003).
- Castellà, J.M., 1992: *De la frase al text*. Barcelona: Empúries.
- Connor, U., 1996: *Contrastive Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U., 2000: Variation in Rhetorical moves in grant proposals of US humanists and scientists. *Text* 20: 1-28.
- Connor, U. y Kaplan, R., 1987: *Writing across languages: Analysis of L2 texts*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Conrad, S., 1999: The importance of corpus-based research for language teachers. *System* 27:1-18.
- Conrad, S., 2004: *Corpus Linguistics, language variation and language teaching*. En J. Sinclair, (ed.) *How to use corpora in Language teaching*. pp.67-85. Ámsterdam: J. Benjamins.
- Consejo de Europa, 2000: *Common European Reference Framework*. Estrasburgo: Consejo de Europa [versión española de 2002]
- Crossley, S. y M. Loowerse., 2007: "Multi-dimensional register classification using bigrams", *International Journal of Corpus Linguistics* 12:453-478.
- Díaz, L. y M. Aymerich, 2003: *La destreza escrita*. Madrid: Edelsa, Programa de Autoformación del Profesorado.
- Díaz, L. y R. Martínez, 1998: *E de escribir*. Barcelona: Difusión.
- Dugast, D., 1978: "Sur quoi se fonde la notion d'étendue théorique du vocabulaire?", *Le français modern*, 1, pp. 25-32.

- Dugast, D., 1979), *Vocabulaire et stylistique. 1. Théâtre et dialogue*. Genève: Slatkine.
- Dugast, D., 1980: *La statistique lexicale*. Geneva, Switzerland: Slatkine.
- García Parejo, I., 1998: "Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas", en: *Carabela* 46, septiembre 1999, pp. 23-42.
- Halliday, M.A.K. 1989: *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hulstijn, J., 2013-2014: The Common European Framework of Reference for Languages: a Challenge for Applied Linguistics. Critical Position Paper, *International Journal of Applied Linguistics* 165, núm. 1, 2013-2014, pp. 3-18.
- Hyland, K., 2002: *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Pearson Education.
- Instituto Cervantes, 2006: *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia A, B, C). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jarvis, S., 2002: "Short texts, best-fitting curves and new measures of lexical diversity", *Language Testing*, 19, (1), pp. 57-84.
- López, E., Rodríguez, M. y Topolevsky, M., 1999: *Procesos y recursos*. Madrid: Edinumen.
- Loureda, Ó., 2003: *Introducción a la Tipología textual*. Madrid: Arco Libros.
- Lucha Cuadros, R.M., 2005: *Entre el estilo y la variación: el efecto del "foco en la forma" en un texto escrito analizado con ordenador*. Memoria de Máster, Universidad de Barcelona.
- Maingueneau, D., 1994: *L'énonciation en linguistique Française*. Paris: Hachette [y V. Salvador, 1995. *Elements de lingüística per al discurs literari*. València: Tandem.]
- Martin, J.R. y Rose, D., 2003: *Working with Discourse*. London: Continuum.
- Martin, J.R. y Rose, D., 2008: *Genre relations. Mapping Culture*. London: Equinox.
- Martin, J.R., 1991: *English Text: System and Structure*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Martin, J.R., 1985: *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Geelong: Deakin University Press.
- McCarthy, M., 1998: *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, M., 2006: "Semantic associations in Business English: a corpus-based analysis", *English for Specific Purposes* 25: 217-234.
- Núñez, R. y Del Teso, E., 1996: *Semántica y Pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra.
- Paltridge, B., 2006: *Making sense of Discourse Analysis*. Brisbane. Merino Litographs.

Sánchez Miguel, E., 1998: *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

Tusón, A., 1995: *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.

Van Dijk, T., 1983: *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T., 1984: *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra.

Vázquez, G. (coord.), 2001: *Proyecto ADIEU*. Escritura académica. Madrid: Edinumen.

Vermeer, A., 2000: "Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data", *Language Testing*, 17, pp. 65-83.

Werlich, E., 1975: *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Whittaker, R. et al. (eds.), 2006: *Language and Literacy*. London: Continuum.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. y Kim, H.Y., 1998: *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity (Report No. 17)*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

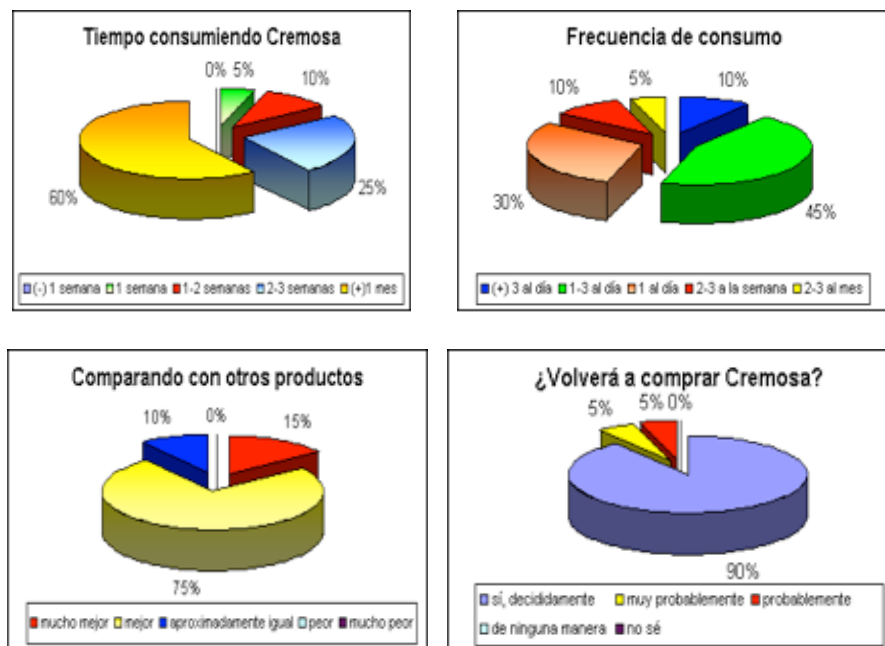
ANEXOS

ANEXO 1. TABLA DE ETIQUETAS

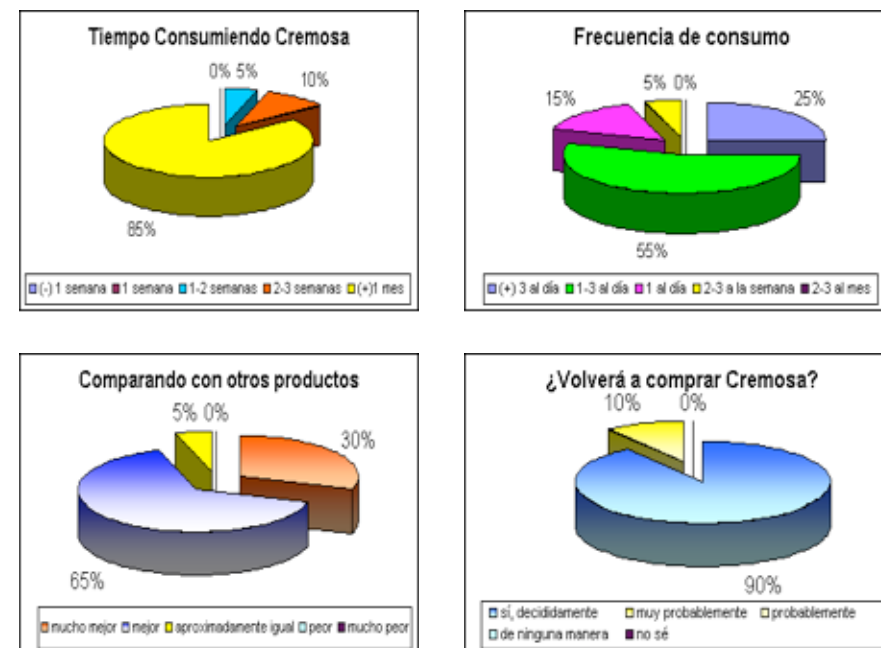
AU aumento
AUQ aumento cuantitativo
C comparación
D descripción
DIS disminución
DISQ disminución cuantitativa
INT introducción
MQ mantenimiento cuantitativo
OPP opinión personal
PF previsión de futuro
PV valoración??
R resumen
RC recomendación
UT unidad temporal

ANEXO 2. EJEMPLO DE TAREA

Gráficos correspondientes a la 5ª SEMANA de salir el producto al mercado:



Gráficos correspondientes a la 10ª SEMANA de salir el producto al mercado:



ANEXO 3. EJEMPLO DE MODELO DE INFORME DE VENTAS

MODELO DE INFORME DE VENTAS

La producción de Chupa Chups S.A. correspondiente al primer semestre de 2004 ha sido un 5% más que en el mismo período del año pasado. Sin embargo, las ventas sólo han subido un 2%.

En cuanto a la facturación, se ha mantenido en el 3%, el mismo porcentaje que en el primer semestre de 2003. La ventaja respecto a sus más directos competidores es que su facturación no ha descendido como ha sucedido con ellos.

A pesar de todo, Chupa Chups ha conseguido un beneficio operativo de tres millones de euros y un crecimiento de valor de cuatro millones de euros gracias a la subida de precios, al ajuste de plantilla y a la venta de algunos activos.

ANEXO 4. EJEMPLO 1 DE PRODUCCIÓN DE SUJETO NO NATIVO

SUJETO NN1

En 2004 podemos decir que Chupa Chups fue en un periodo de estabilidad y hasta notamos una ligera mejora. En efecto, las ventas subieron en un 2% con respecto al año anterior. No es un aumento espectacular pero ¡es un aumento! Vemos que el consumo de Cremosa creció la décima semana de la salida del producto: el 55% comía 1 a 3 productos al día contra un 45% la quinta semana. Después, contrariamente a sus competidores, su volumen de negocios no había bajado. Hay que decir que en 95% de la gente calificaba el producto de "mejor" o "mucho mejor" y a la pregunta ¿Volverá a comprar Cremosa? todavía la gente interrogada contestaba "sí, decididamente". Por fin, Chupa Chups consiguió un beneficio operativo de 3 millones de euros, lo que es notable.

ANEXO 5. EJEMPLO 2 DE PRODUCCIÓN DE SUJETO NO NATIVO

SUJETO NN2

El producto Cremosa se vende en el mercado desde hace diez semanas y hasta ahora la reacción de los consumidores parece prometedora. En cuanto al éxito de la campaña publicitaria, 15% de los consumidores han empezados a comprar la Cremosa en los últimos dos semanas.

Sin embargo, el nivel de la consumición promedia ha subido a 1 al día. Una estadística que se puede aplicar a 55% de los consumidores. La ventaja respecto a sus más directos competidores es que 90% de los consumidores prefieren Cremosa y lo consideran de la mejor cualidad. Ha sido un 15% más que en el mismo periodo...

A pesar de todo Cremosa ha acumulado un grupo significativo de los clientes leales. 90% de las cuales afirman que volverán a comprar Cremosa.

ANEXO 6. EJEMPLO 1 DE PRODUCCIÓN DE SUJETO NATIVO

SUJETO N1

Como todo producto que se incorpora en el mercado, es muy importante la opinión del consumidor. Por este motivo, se ha realizado una encuesta sobre un nuevo tipo de golosina de la marca *Chupa Chups*.

Para poder crear una opinión sólida del producto es indispensable dejar un término de tiempo, en este caso cinco semanas. Para ver su evolución en el mercado se realizaron las mismas preguntas al cabo de cinco semanas más tarde.

En primer lugar, se incide en el tiempo que llevaban los encuestados consumiendo *Cremosa*. En la primera encuesta, más de la mitad de encuestados (60%) afirma llevarlo consumiendo más de un mes. Lógicamente, en la segunda encuesta, en que ha pasado más tiempo, el número de personas que lo había consumido durante más de un mes había

aumentado (un 20%). En cambio, el número de encuestados que habían consumido *Creмосa* desde hacía menos tiempo se reducía ligeramente en la décima semana.

Por lo que cabe a la frecuencia con que se consume este nuevo producto, cabe destacar su progresivo crecimiento. De este modo, la quinta semana un 40% lo consumía una vez al día mientras que en la décima semana lo consumía un 30%. Sin embargo, la gente que lo consumía entre una y tres veces al día y más de tres veces al día ha aumentado un 10% y un 15% respectivamente. Así, ha disminuido la gente que lo tomaba con poca frecuencia (de dos a tres veces a la semana y al mes).

La competencia es algo que influye directamente en las ventas de cualquier producto. Por esta razón, quisimos saber la opinión que los consumidores tienen de *Creмосa* respecto a otras marcas. En las dos ocasiones, los resultados son favorables y muy parecidos (un 75% en la primera encuesta y 80% en la segunda). Absolutamente ninguno de los encuestados cree que *Creмосa* sea peor o mucho peor que otros productos.

El agrado de un producto garantiza en la mayoría de los casos la próxima compra del mismo. Casi todos los consumidores están decididos a comprarlo de nuevo (un 90% en la quinta semana y un 95% en la décima semana).

En general, por lo tanto, se puede decir que por los resultados obtenidos, *Creмосa* ha tenido una muy buena aceptación en el mercado.

ANEXO 7. EJEMPLO 2 DE PRODUCCIÓN DE SUJETO NATIVO

SUJETO N2

D+DATOS DEL PRODUCTO EN EL MERCADO

El tiempo de consumo correspondiente a la 10ª semana de salir el producto al mercado es un 20% más que en la 5ª semana, que se situaba en un 60%.

La frecuencia de consumo también ha aumentado, ya que un 35% de los encuestados consume de 1 a 3 *Creмосa* al día, mientras que en la 5ª semana tan solo el 40% consumía uno.

En cuanto a la valoración de los consumidores, ésta es también más positiva, puesto que un 5% más respecto a la 5ª semana considera que *Creмосa* es mejor que otros productos en el mercado.

El número de consumidores que aseguran que volverán a comprar el producto ha aumentado también un 5%, situándose de esta manera en un 95%.

FECHA DE ENVÍO: 6 DE OCTUBRE DE 2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 8 DE NOVIEMBRE DE 2017