

DÍAZ RODRÍGUEZ, LOURDES

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

LUCHA CUADROS, ROSA M^a

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

**LAS CARTAS DE SOLICITUD DE TRABAJO EN ELE Y LA TRADICIÓN DISCURSIVA EN L1 Y L2.
A PROPÓSITO DE LOS TEXTOS CONVERSACIONALES Y SUS GÉNEROS EN EL AULA DE ELE**

BIODATA

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). Colabora en diversos cursos de formación de profesores (máster ELE de UNIBA, UIMP, 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); *Guía práctica de contenidos lingüísticos para el Marco* (con R. Martínez y J.A. Redó, 2011, en Octaedro); *papELEsy ELEfante*, gramáticas descriptivas de español para ELE (con A. Yagüe, en *marcoELE*, 2015), *Interculturalidad, interlingüística y cognición en hablantes de español L2 y de herencia* (con N. Enríquez, 2016) o *Expresión escrita en nativos y no nativos: donde la competencia coincide* (con R. Lucha, 2017).

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 MLAELEE (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*). Ha publicado diversos trabajos sobre las pruebas indirectas en ELE (con C. Baerlocher, 2015) y sobre los errores entre lenguas cercanas (con C. Baerlocher, 2014) y sobre competencia escrita (Lucha, 2005; Díaz y Lucha, 2010; Lucha y Díaz, 2015, 2016, 2017), entre otros.

RESUMEN

En el presente trabajo planteamos la necesidad de la enseñanza de los géneros textuales conversacionales escritos como tales en el aula de ELE general y de Español para Fines Específicos (*EFEsp*) a partir de una investigación en torno a los resultados de competencia de aprendices de B2 en un género en particular, las cartas y correos profesionales de solicitud de trabajo. Si bien en algunas situaciones clave de nuestra experiencia docente, como son las exigencias sobre competencia textual en el horizonte de la enseñanza y evaluación de ELE (*Marco Común europeo de Referenciay Plan Curricular del IC*, por ejemplo) parece central abordar el género *cartas* en general y *cartasy correos profesionales* en particular, la pregunta que surge es cuál es la presencia que deberían tener en cada nivel y en dónde reside su dificultad, puesto que parecen estar repartidas por niveles en un rango que abarca de B1 a C2. Y en relación con dicha pregunta, también indagamos acerca de cuál es el ámbito de enseñanza en que es apropiado su trabajo: un curso de lengua general o los de fines específicos.

Con el fin de hallar respuesta a ello, llevamos a cabo una revisión bibliográfica, primero, para detectar el estado actual del estudio de las cartas y correos de solicitud de trabajo como género para ELE. Asimismo, confeccionamos el corpus SOLTRAB-carta, con producción de aprendices no nativos y de un grupo de control nativo para contar con textos *completos*, necesarios para abordar un estudio de género (Biber y Conrad 2009) que permita su caracterización diferenciada en español (patrones y recursos lingüísticos) para nativos y no nativos. SOLTRAB-carta consta de 34 textos producidos por 17 aprendices no nativos de nivel B2 y por un grupo nativo de control de 17 sujetos, todos ellos universitarios. A partir de él extraemos los patrones que permiten caracterizar el género desde un punto de vista léxico-funcional, así como las diferencias entre los estilos nativo y no nativo. Asimismo, recurrimos a la consulta de los fragmentos del CAES (*Corpus de aprendices de Español*, disponible en red en la página del Instituto Cervantes) para la comparación de las fórmulas y exponentes léxico-funcionales en una muestra más amplia, en este caso de *extractos*, a partir de los que hayamos establecido como propios del género. Asimismo vemos los aspectos culturales e idiosincrásicos más sobresalientes del género y valoramos sus posibilidades de inclusión y repercusión en las implicaciones didácticas. Tanto este tipo de corpus como la metodología de estudio propuesta no se habían llevado a la práctica todavía en ELE, por lo que parece una vía interesante disponer de resultados en la línea de los basados en corpus del inglés, que tan útiles resultan para la didáctica.

PALABRAS CLAVE: tipología textual en L2, géneros conversacionales, textos expositivos ELE, Corpus escritos de aprendices, retórica contrastiva, cartas profesionales en ELE

JOB APPLICATION LETTERS IN SPANISH SECOND LANGUAGE LEARNING AND L1 /L2 DISCOURSE TRADITION. ON THE DIDACTICS OF CONVERSATIONAL TEXTS AND GENRES IN SPANISH L2 CLASSROOMS

In this article, we argue in favor of the use of the textual genre's approach in the teaching of writing in Spanish as second language or as language for Specific Purposes. Based on an empirical research on professional letters and emails conducted in a classroom context, we focus on the needs and exigence of textual competence posed by this particular genre in B2-C2 learners. According to the *CEFR* (2000) and the *Plan Curricular* of the Instituto Cervantes (2006), letters and emails constitute an axial element for written competence across levels. The situation raises the question of what are the expected difficulties to be dealt with at each level. After reviewing previous research on the use of letters and emails for studying L2 written competence, we present and analyze SOLTRAB-carta, a learner corpus of professional letters by 17 B2 Spanish learners and 17 native speakers. We analyze data according to genre studies by Biber and Conrad (Biber and Conrad 2009, Bieber et al, 2006; Conrad, 1999; 2004; among others) in order to characterize this specific conversational genre and to systematize the most salient features of *complete* texts. We also compare these genre-based features and patterns with the CAES corpus by the Instituto Cervantes (*excerpts*, not complete texts though) in order to stablish native and non-native style and check the results in a larger sample. We conclude our description and analyses by extracting some pedagogical implications, based on native and non-native differences on lexical co-occurrences and corpus frequencies as well on the sociocultural and pragmatic bases behind. We postulate that these socio-pragmatic and lexical differences (namely native and non-native variation and intercultural rhetoric/pragmatics) are the important issues to be addressed to in language courses, be it general or for Specific purposes. We also conclude that this scarcely used methodological approach corpus-based is extremely useful for the Second Language Teaching of Spanish (ELE).

KEY WORDS: Text typology in L2 Spanish, conversational genres, expository texts, learner corpora, written corpora, contrastive rhetoric, business letters

1. INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que, tras la superación de los métodos de enseñanza basados en la traducción y tras el paso de los enfoques basados en los productos escritos (y en modelos de prestigio, literarios, etc.) a los que priorizan los procesos de escritura, ha sido en el ámbito de los fines específicos (el español de negocios, el comercial, el de la banca, jurídico, médico) en el que se ha vuelto a incidir en la necesidad del trabajo sustantivo de los géneros textuales como tales y en la concienciación de la convencionalización del uso en determinados contextos. Bien sea desde enfoques retórico-contrastivos o bien desde los puramente comunicativo-situacionales.

Para plantear de forma conjunta con el lector la reflexión sobre la necesidad de la enseñanza de los géneros textuales conversacionales y su dificultad gradual o no en el aula de ELE general y de español para fines específicos (EFEsp) lanzamos una triple indagación como profesoras de ELE. La primera tiene que ver con las necesidades textuales declaradas en algunas situaciones clave de nuestra experiencia cotidiana: ¿qué protagonismo tiene la competencia textual en el horizonte de la enseñanza de ELE, según lo atestiguado institucionalmente por exámenes o material de referencia? ¿Tienen todos los tipos textuales la misma presencia, dificultad? ¿Cómo y quién la decide? ¿Es cuestión de *especialidad o especialización*?

La segunda indagación, en cambio, parte de una observación práctica basada en la didáctica de la escritura de textos en L2 en la actualidad (Connor y Kaplan 1987; García Parejo 1998; Hyland 2002; etc.): después de la superación de los métodos de enseñanza basados en la traducción y de los de corte académico que vinculaban la enseñanza del ELE a la de la Literatura y sus modelos y, en consecuencia, a los géneros textuales, se ha incidido, cada vez más, en los aspectos más socioculturales de estos. Productos textuales de estos ámbitos, como las cartas comerciales, de solicitud de un puesto de trabajo, folletos turísticos, informes o dictámenes tienen –según aseguran los docentes de español para fines específicos– unas características muy fijadas que requieren un trabajo distinto, aunque los alumnos ya sepan escribir cartas, correos o anuncios publicitarios aprendidos en los cursos generales. Pero ¿cuáles son los elementos que los diferencian de una carta familiar, de un correo a un colega de estudios, de unas indicaciones para llegar a nuestra casa destinadas a un invitado de sofá, o a una recomendación de película para un blog de clase? ¿La dificultad gradual que parece desprenderse de la lectura de los descriptores del MCER, que parece vincular complejidad a especialización en el contenido? Imposible. Cualquier profesor de ELE que haya trabajado las cartas en el aula, y en particular las formales / profesionales sabe que la dificultad está en la fijación de las fronteras entre oralidad y escritura, por una parte, y en las fronteras de formalidad e informalidad (distancia), por otra. Y en las diferencias con que cada lengua y cultura las lleva a cabo. La dificultad reside en el carácter conversacional de los géneros epistolares en general, en tanto que puntos en un continuum oral /

escrito que, por el hecho de ir siempre en soporte papel, tendemos a asociar al escrito sin más, hurtando el protagonismo a lo conversacional. Situación ésta que se agrava cuando incorporamos las versiones electrónicas de la correspondencia, donde la inmediatez y la cercanía percibidas (asociadas a la lengua oral) se entrecruzan con la distancia y remotez (si se nos permite) del escrito; y donde la informalidad y economía que suele imponer el medio (y la velocidad del tiempo real) hacen tambalear las convicciones y restricciones previas sobre registro, cortesía, adecuación, etc. en nativos y no nativos.

Un tercer bloque de indagación y reflexión es el que plantea su idoneidad como género común transversal en los distintos niveles y, alternativamente la especificidad para un tipo de curso (EFEsp) u otro. Partiendo de que las cartas y correos como géneros son formas conversacionales típicamente de encrucijada que plantean problemas sobre los que se suele pasar de puntillas, ¿son propiamente escritos, abordables desde las técnicas de didáctica de la escritura o más bien necesitan de una reflexión sobre las necesidades y convenciones específicas de ese peculiar rasgo conversacional? ¿Son una forma de practicar y consolidar la lengua en uso, por escrito, satisfaciendo necesidades generales que se amplían por ámbitos de interés incremental como parece indicar una lectura apresurada de los descriptores del MCER? Seguramente lo que acabamos de apuntar incomoda un poco, pero ¿dónde se explica cómo se abordan, desde la escritura, las diferencias entre una *carta personal sencilla* (A2), una *carta personal que describe experiencias e impresiones* (B1), *cartas que destacan la importancia que doy a determinados hechos y experiencias* (B2), *cartas sobre*

temas complejos, redacciones o informes (C1) y *cartas con argumentos y una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas* (C2)? ¿Dónde se explica por qué esa recurrencia a la *carta*? ¿Qué valor o continuidad genérica se le presupone? ¿Cuál es el peso, en la carta (o en las cartas y correos) de la competencia escrita y cuál el de la conversacional? ¿Cuánto y qué de lo conversacional fluye continuo entre una carta personal sencilla y otra carta sobre tema complejo? ¿Por qué la adecuación –“selección del estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos”¹– solo se menciona en C1 en el MCER y, en cambio, se propone como ejemplo para las cartas profesionales en B2 en el PCIC?

Además de estas preguntas, proponemos dos minitextos con observaciones para centrar y dirigir nuestro objetivo de indagación sobre competencia textual para la clase. A partir de ellas, que recogen y vertebran las ideas anteriores, iremos desgranando respuestas de distintas fuentes y de las observaciones de los corpus. Esperamos, con ello, ir encontrando y contextualizando el lugar y la forma de trabajar los géneros textuales, especialmente los conversacionales y particularmente las cartas, ese género tan transversal a primera vista.

OBSERVACIÓN NÚM. 1

Un muestreo de una veintena de pruebas escritas típicas en exámenes de español de A2 a C2 (según el MCER) incluye en un 65% de los casos la producción completa o parcial de una carta formal o un correo electrónico; un 50% de ellos consisten en una petición de información o de servicio o de un trabajo o producto,

¹ Descriptor de “Escribir. Expresión escrita” en el Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación. *MCER*(2002:31).

incluido becas. En ellas las secuencias incluyen exposición (con descripción o exposición) y argumentación, así como la presencia de fórmulas de tratamiento (cartas, e-mails) o algún tipo de representación de la imagen y relación del interlocutor reflejada en la redacción. El 15% de cartas no formales aborda temas y relaciones cotidianos (relato o estilo indirecto) y también requiere representación de la imagen y relación con el interlocutor. En el 35% de casos restante encontramos tipos textuales distintos: diálogo-conversación cara a cara o telefónico (por escrito; en estilo directo o indirecto), que también incorporan la relación interpersonal y el manejo de sus códigos; la crónica o relato; la reseña o comentario de texto/película/museo e incluso la redacción de un anuncio o pequeño folleto. En todos estos últimos géneros, aunque quien escribe debe pensar en el destinatario, la relación interpersonal y sus marcas no está en el foco de la operación discursiva ni deja una huella visible tan convencionalizada como ocurre en los primeros.

Sin embargo, en las recomendaciones didácticas al uso para el trabajo de la escritura, suele tener preeminencia el trabajo más lingüístico-cognitivo, considerado más transversal a todos los tipos textuales, aunque varíe su peso en función del tipo textual o los géneros previstos: marcadores textuales, conectores lógicos y argumentativos, temporales; recursos propios de la síntesis (nominalizaciones) y presentación objetiva del análisis de argumentos o de la información (uso de impersonales, pasivas reflejas, modalización), segmentación/agrupación y organización de las secuencias (más acumulativamente y cronológicamente en narración y descripción; más integrados y reestructurados en el resto de tipos y secuencias). La adecuación funcional suele ampararse en el repertorio de funciones previstas, soslayándose en la mayoría de obras la atención hacia la presencia suficiente o

satisfactoria de los rasgos propios de la textualización conversacional de la cultura de la L2 (idiomáticos, retóricos). Esta laguna es especialmente notable en las cartas, máxime cuando se las considera género recurrente en todos los niveles, pero también faltan indicaciones eficaces en los cada vez más frecuentes correos.

OBSERVACIÓN NÚM. 2

Un muestreo de materiales didácticos de ELE de los últimos diez años pone de manifiesto que es en los materiales de español de negocios, español comercial, de las finanzas o español de empresa donde mayor presencia se detecta tanto de modelos como de trabajo textual sobre cartas y correos electrónicos. Su interés no solo se centra en estos dos géneros, cartas y correos, sino que el foco textual se amplía a informes, anuncios, folletos, actas y otros géneros textuales del ámbito profesional de la empresa, con la particularidad de una clara fluidez transversal. Esta fluidez se refiere a que unos géneros (anuncios, folletos, informes) se usan como input para otros (cartas, correos, conversaciones y presentaciones orales, etc.), a fin de favorecer la reutilización léxica y de llamar la atención (o focalizar) sobre las particularidades textuales propias de cada género (fórmulas, estructuras clave, ordenación más o menos ritual de la información), siempre presididos por la utilidad funcional en el contexto empresarial y por los criterios de adecuación y eficacia comunicativas.

Además, en el ámbito del español profesional, paralelamente a los manuales, ha sido muy notable la presencia de materiales específicos de corte textual: Correspondencia comercial; Cómo redactar un informe; Etiqueta en los correos electrónicos; presentaciones eficaces, etc.

En relación con la observación 1, podríamos concluir que las cartas y correos deberían ser un componente importante en los *inputs* que su trabajo en el aula parece imprescindible, a la luz del muestreo. Sabemos que la mayor o menor formalidad pueden incidir en la cercanía entre lengua hablada y lengua escrita. En (i) la lengua escrita cercana a la hablada, lo que llamamos informalidad sabemos que es, en realidad, una suma de factores: presencia y referencia a conocimientos compartidos, espontaneidad, familiaridad, menor planificación, acumulación de información agregativamente; en (ii) la realización escrita formal son factores: la contextualización lingüística, la planificación, la incorporación de información integrada, la reflexión, menor emocionalidad y la fijación temática. La dificultad del escritor en cada caso reside en ser consciente de estos factores y saber manejarlos eficazmente en producción, distinguiendo que las cartas de nuestro ejemplo son realizaciones de dos géneros distintos, la carta personal y la profesional, unidos por una coincidencia engañosa, la etiqueta *carta* (ver figuras 2 y 3). Esta dificultad es la que ha llevado a que las instituciones y responsables de los exámenes, por ejemplo, hayan otorgado esa posición privilegiada al género carta en su diversidad (y a otros afines, como los correos electrónicos)² usando la evaluación como herramientas para medir algo más que la destreza escrita: la competencia comunicativa (con el acento en el componente sociocultural y en la retórica contrastiva). Por si al lector le fuera necesario un último argumento en relación con la importancia de estos géneros

² Ver Ainciburu, M. C. y P. Rodríguez (2015) al respecto en contexto académico.

³ En el PCIC de los niveles B y C, capítulo 7 "Géneros discursivos y productos textuales", se recoge lo siguiente: En B1, igual que en B2 hay cartas al director, carta, faxes y mensajes electrónicos formales y personales; mensajes breves en foros y, como ejemplo de producto textual en B1 se ofrece, analizada una carta personal y en B2 una carta formal de solicitud de trabajo. En C, capítulo 7 también, se recoge para C2 cartas al director (pero no para C1); cartas, faxes y

textuales, un vistazo a los descriptores de producción escrita del *Marco Común Europeo* y del *PCIC* puede apoyar su protagonismo algo más que relativo a lo largo y ancho de sus niveles³.

En relación con la observación número 2, vemos que nos restringe, en cierto modo, el alcance de la número 1. Hay ámbitos de uso, como los profesionales, en los que la lengua y los géneros (como prácticas discursivas) tienen unas convenciones propias, adecuadas al contexto y a la comunidad de usuarios. Se restringe el repertorio de géneros, quizá, y se intensifica su análisis en virtud del carácter más definido de su contexto. Por eso se habla de fines específicos, de léxico específico y de géneros con una ritualización específica. Como se constató en el texto de la observación número 2 *supra*, no solo hay repertorios específicos (diccionarios específicos, modelos de correo específicos, corpus específicos) sino que por eso ocupan un lugar destacado los títulos destinados a correspondencia (interna, corporativa; externa, publicitaria, etc. que incluye correos electrónicos) –por referirnos solo al ámbito comercial y económico– poniendo de manifiesto que el profesional constituye un colectivo con una *tradición discursiva* con características idiomáticas propias, con formas de interacción y estilos que nadie duda que necesitan de un trabajo intensivo específico para los no expertos y/o para los no nativos.

mensajes electrónicos formales en C1 pero no en C2. En los productos textuales ofrecidos como ejemplo, en C1 figura analizada una carta comercial donde destacan las observaciones de los *movimientos* y la búsqueda de efecto en el interlocutor (el único texto en los 3 volúmenes donde ocurre). También una carta de reclamación, pero sin destacar otra cosa que la estructura informativa en los distintos movimientos. Para C2 no se ofrece ningún producto textual del género carta.

2. ESTUDIO DE LA LENGUA, ESTUDIO DEL COLOQUIO

A la luz de todo lo anterior, parece claro que el predominio de la carta o del correo electrónico (formales o informales), como formas conversacionales-dialogales, ya sea en la evaluación o en los materiales didácticos (manuales), son prueba del impulso que estos llamados textos conversacionales han cobrado en la enseñanza de lenguas segundas (aunque también primeras) desde la década de los 90 del pasado siglo. El interés por la lengua hablada y su abordaje desde los enfoques comunicativos ha ido de la mano de la distinción entre oralidad y escrituralidad, de sus diferencias, de sus ámbitos de interacción y confluencia de parámetros, así como de los aspectos universales que poseen estos textos (comunes a muchas culturas que ritualizan estas prácticas discursivas) así como idiomáticos. La consideración sustantiva de estos textos también ha venido a completar de forma relevante las clasificaciones tradicionales (textos narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, directivos) por lo general excesivamente atentas a las formas escritas (Werlich 1975; van Dijk 1983, 1984⁴) hasta la década de los 90 (Adam 1991, 1992; Adam y Lorda 1999; Koch y Oesterreicher 2007, etc.). A partir de entonces, la idea de secuencia dinámica y combinable gana a la de texto como unidad, por un lado; el criterio funcional prima en la determinación de géneros (Martin 1985; Martin y Rose 2003, 2008; Paltridge 2006; Swales 2004, etc.), la cooperación (dialogicidad), la referencialidad con respecto al momento de habla o situación, la inmediatez o la subjetividad y

⁴ Este autor es uno de los pioneros en tratar, también, las formas orales.

⁵ Ver Adam (1990) y notas 6 y 7 a continuación.

⁶ Esta sistematización procede de Koch y Oesterreicher (2007:26), pero es coincidente con Steger *et al* (1974:76), Oesterreicher (1985:19-23; 2001:586); Biber (1988 y 1995); Briz (1996, 1998), López Serena (2002 y 2005), todos ellos citados por Koch y Oesterreicher (2007). Si bien muchos de ellos trabajan con

empatía visibilizan la necesidad de una categoría de géneros conversacionales⁵. Esta se convierte, incluso, en un motor para nuevas clasificaciones. Los parámetros que se usan para establecer los géneros en su tipología respaldan, a su vez, una propuesta transversal donde el continuo oral/escrito se define por la presencia de esos parámetros y no por las barreras previas (ver los estudios de Biber, Davis, Jones y Tracy-Ventura 2006, para el español) basados en corpus para detectar parámetros. Esa fluidez muestra, esencialmente, que los géneros son una CONVENCION idiomática emanada de las prácticas más o menos convencionalizadas en realizaciones que actúan como moldes y cristalizan en géneros -si son estables- en cada sociedad.

2.1. PARÁMETROS PARA ABORDAR EL CONTINUUM LENGUA HABLADA / LENGUA ESCRITA. FASE *TOP-DOWN*⁶

Ciertamente, la caracterización de realizaciones lingüísticas no siempre fáciles de clasificar y distinguir en el marco del CONTINUO hablado / escrito (una carta personal, una profesional, un correo profesional como géneros textuales) ha exigido, en estas casi tres décadas, que lingüistas y docentes entremos en la consideración de parámetros de la comunicación que tienen un papel cada vez más relevante en ella⁷ como vemos en la tabla siguiente.

corpus, en este apartado nuestra consideración parte del acopio de información y aborda el problema desde el concepto de modelo hacia los datos (*top-down*).

⁷ Ver Koch y Oesterreicher (2007:26), Steger *et al* (1974:76), Oesterreicher (1985:19-23; 2001:586); Biber (1988 y 1995); Briz (1996, 1998), López Serena (2002 y 2005) todos ellos citados por Koch y Oesterreicher (2007).

Tabla 1. Parámetros de caracterización de realizaciones lingüísticas en el continuo hablado / escrito según la condición comunicativa (Koch y Oesterreicher 2007: 26).

- a) Grado de publicidad: esto es, el carácter más o menos público de la comunicación, para el que son relevantes el número de interlocutores y la existencia de público y sus dimensiones.
- b) Grado de familiaridad entre los interlocutores: depende de la experiencia comunicativa previa conjunta, del grado de institucionalización de la comunicación, etc.
- c) Grado de implicación emocional, que puede estar regida por el interlocutor (afectividad) y/o por el objeto de la comunicación (expresividad).
- d) Grado de anclaje de los actos comunicativos en la situación o en la acción.
- e) Campo referencial, para el que es decisiva la distancia de objetos y personas respecto al aquí y ahora del hablante.
- f) Inmediatez física de los interlocutores (comunicación cara a cara frente a la distancia espacial y temporal).
- g) Grado de cooperación, medido según las posibilidades de intervención de los receptores en la producción del discurso.
- h) Grado de dialogicidad o de posibilidad de intercambiar papeles de emisor y receptor.
- i) Grado de espontaneidad.
- j) Grado de fijación temática.

Al aplicar estos criterios a distintas formas de comunicación, podemos determinarlas de forma más objetiva a partir de las condiciones comunicativas *a-j*, que establecen un continuo hablado / escrito entre dos polos, que reflejan las condiciones comunicativas, recogidas como sigue:

CERCANÍA	DISTANCIA
Familiaridad, privacidad, fuerte implicación emocional, anclaje en la situación y acción comunicativa,	Publicidad o carácter público, desconocimiento, falta de implicación emocional, desligamiento de la

referencialización a partir del aquí y ahora del hablante, inmediatez física, alto grado de dialogicidad, libertad temática, espontaneidad máxima.	situación y acción comunicativa, imposibilidad de deixis situacional, distancia física, ausencia de cooperación en la producción, monologicidad, fijeza temática, reflexividad.
--	---

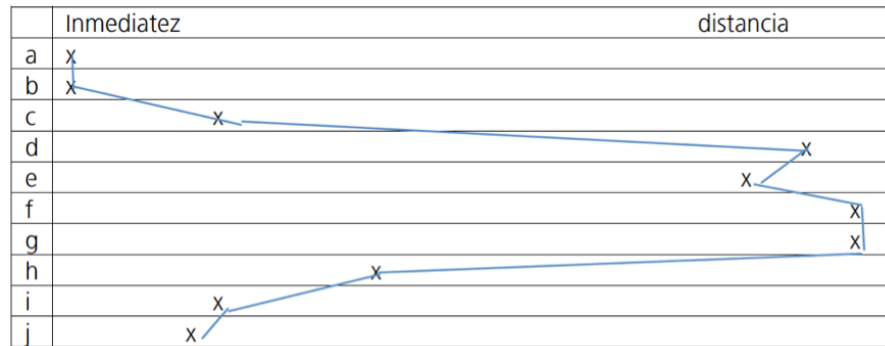
Estos aspectos, una vez materializados en una forma de comunicación o género, además, pueden ser foco de variación entre lenguas, por lo que una *imagen abstracta* de lo que se esconde detrás de cada etiqueta común para un género puede ser útil antes de concretar (leer, producir) *en las palabras concretas* de cada lengua también en el aula. Es decir: saber qué grado de oralidad o escrituralidad tiene el género y sobre qué y dónde actúa (*a, b, c...*) para producir cada patrón permite situarse antes de analizar los recursos y organizar las estrategias de análisis, de comparación L1/L2, de producción, según el caso (como muestran las tablas 2-4 a continuación).

2. 1. 1. Un ejemplo que son dos: carta privada y carta profesional
Koch y Oesterreicher (2007: 27) dan, para la carta privada prototípica, los siguientes valores paramétricos que vimos anteriormente:

- a) Privacidad, b) familiaridad entre los interlocutores; c) implicación emocional relativamente fuerte; d) ausencia de anclaje en la situación; e) imposibilidad de deixis centrada en el aquí y ahora del hablante (aunque en los correos electrónicos la cercanía es mayor que en la carta –casi síncronos, a veces– y admite un tipo de anclaje); f) distancia física; g) imposibilidad de cooperación en la producción; h) dialogicidad estrictamente regulada (intercambio de correspondencia); i) espontaneidad relativa; j) desarrollo temático libre (pero menos, en la profesional).

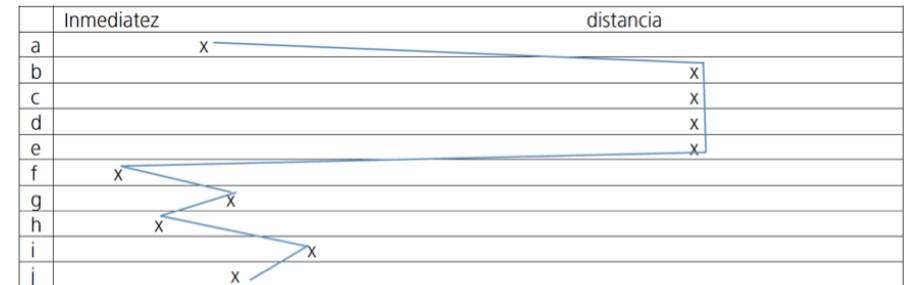
Gráficamente, lo representan como en la tabla 2, para los valores paramétricos (carta privada):

Tabla 2. Valores paramétricos de la carta privada (Koch y Oesterreicher 2007: 28).



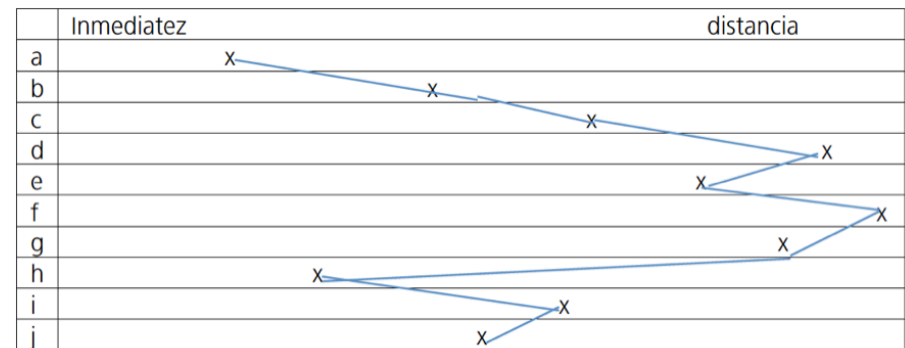
Para la entrevista personal, también laboral o profesional, se daría este esquema donde los aspectos de inmediatez, dialogicidad, cooperación, espontaneidad y libertad temática que caracterizan la oralidad se sitúan bajo *Inmediatez*, mientras quedan claramente a la derecha los factores relacionados con distancia: menor familiaridad, carácter público frente a privado, implicación emocional y grado de anclaje.

Tabla 3. Valores paramétricos de la entrevista personal cara a cara (Koch y Oesterreicher 2007: 29).



Para la carta profesional, a diferencia de lo que vimos en la tabla 2, los valores paramétricos que postulamos, siguiendo a Koch y Oesterreicher (2007) serían los que aparecen en la tabla 4:

Tabla 4. Valores paramétricos de la carta profesional (elaboración propia).



Como vemos, el patrón se decanta hacia el lado de la distancia, especialmente al final, diferenciándose de la carta personal. Solo en el ámbito de la inmediatez (sobre todo si analizamos cartas –o

correos electrónicos– de respuesta a un escrito previo) o la dialogicidad (h) permiten acercarlas. Todavía más si la comunicación se hace por correo electrónico. En los demás, inmediatez y distancia social (parámetros a-d, g y h) o inmediatez y distancia comunicativa las alejan. Se puede decir, también, que los dos polos extremos corresponden a las caracterizaciones del continuo hablado / escrito. La máxima inmediatez comunicativa es, claro, la de las formas orales; la máxima distancia comunicativa, la de las escritas. El espacio multidimensional que delimitan permite colocar todas las posibilidades de oralidad y escrituralidad, sus condiciones y posibilidades de variación (como entre los dos tipos de cartas o los correos electrónicos que pueden elegir también para contenido profesional similar). La observación de los discursos concretos (producción de géneros reales) nos permite proveer las formas lingüísticas con que se realizan, en función de la aplicación, además, de unas estrategias de verbalización que varían según (las clases de) contextos. Estos contextos pueden ser los ya tradicionalmente conocidos: situacional (personas, objetos, estados de cosas presentes en la situación de comunicación); cognitivo (individual o general o colectivo, vivencias, conocimientos, normas, etc.); comunicativo lingüístico o cotexto; paralingüístico y gestual. En el caso de la *versión electrónica*, lo paralingüístico y gestual tampoco tiene equivalente (que sí tendría en los géneros informales en la red:

⁸ Martin y Rose (2008:231-232) postulan, acerca de los límites de *género* que es un nivel abstracto de análisis que coordina los parámetros de campo, tenor y modo (conocidos como *registro*, y en que el registro se realiza a través del lenguaje (semántica discursiva, léxico-gramática y fonología o grafía). En un modelo de este tipo, la carga descriptiva se distribuye entre los estratos y metafunciones (ideativa, interpersonal y significado textual). Un modelo funcional del lenguaje y contexto social tiene más que decir sobre el género si se mueve a lo largo y ancho de los estratos y metafunciones; y, en su nivel último de abstracción, otorga al género la responsabilidad de coordinar las configuraciones recurrentes de significado en una cultura. En un modelo así, el género es el que

chats, mensajes con emoticones, por ejemplo). La presentación gráfica, como la de las tablas anteriores o versiones más simples, puede facilitar la aproximación cognitiva a los géneros y a la percepción de la contribución de los distintos factores (a-j) al perfil final. También puede contribuir a que los aprendices valoren el papel de los recursos lingüísticos que hay detrás de cada factor (a-j) en la L1 y en la L2.

2.2. PARÁMETROS PARA ABORDAR EL CONTINUUM LENGUA HABLADA / LENGUA ESCRITA. FASE *BOTTOM-UP*

En esta ocasión, partimos de los presupuestos de Biber (1988, 1990, 1995 y Biber *et al.* 2002, 2007, 2009, etc.) quienes llevan a cabo diversos estudios basados en corpus sobre tipos textuales. Asimismo, nos apoyaremos en la escuela de Halliday (especialmente, en Martin y Rose 2003; Martin y Rose 2008; Swales 2004) quienes, desde una perspectiva de semántica funcional textual investigan sobre los rasgos que permiten establecer géneros⁸. Martin y Rose parten de unidades semánticas amplias léxico funcionales (Halliday 1989, etc.) que encajan en patrones discretos y permiten un trabajo cognitivo-sociopragmático-cultural. En el caso de la carta de solicitud de un puesto de trabajo,

media entre los límites de nuestro mundo, situándonos en uno u otro (género, no mundo) y ofreciendo a los lingüistas sistémicos una perspectiva global a partir de sus análisis metafuncionales y estratificados. La negociación, los *chunks* de información (o las olas, según la nitidez de los límites o fronteras entre flujos de información), las secuencias (*moves*) de carácter funcional o macrofuncional que organizan la información, el carácter abierto en torno a un núcleo y sus fases (por ejemplo en un *chat*), o la obligación de cierre (un telos en la estructura frente a las estructuras concéntricas u orbitales, por ejemplo en una carta o instrucciones) y la recurrencia de los patrones en determinados contextos e interacciones (factor social situacional), son los que nos permiten reconocer los *géneros*.

podríamos comparar cómo se despliega la configuración de género(s), lo que comparte y no comparte con otros géneros (como el relato que hay detrás de un CV) en grado, más que en estructura, y en función de la situación o escenario. Bajo una etiqueta de relato, podemos encontrar la exposición narrativa de hechos, que podría conformarse o diversificarse según el objetivo y los destinatarios y la necesidad de objetividad (hacia el estilo administrativo) o a las diferentes configuraciones según las circunstancias, destinatarios y convenciones⁹. En el caso de la carta formal de solicitud, el indefinido o el presente histórico deberían dejar paso al pretérito perfecto (para activar la indicación del momento de escritura y lectura como referencia temporal en la interacción coloquial específica que es la carta como género); la explicitud de la motivación (puesto que una respuesta a un anuncio no es una respuesta a una interpelación personal directa) debe figurar, así como la apreciación (más distante y socialmente impuesta) frente al afecto. Asimismo, la selección de pasos específicos (no paso a paso, sino seleccionados en función de la relevancia debida al carácter específico de la comunicación), que está prefijada en movimientos o secuencias (que son fases o patrones que usan la mayoría de los usuarios para articular la información, bien en párrafos o en enunciados), que oscilan en su obligatoriedad y centralidad constituyen la columna vertebral de la caracterización según su modelo (Martin y Rose 2003, 2008, Swales 2004), que reflejamos en la Tabla 5.

Tabla 5. Diferencias en la configuración de tres géneros del tipo textual relato (a partir de Martin y Rose 2008: 240).

	RELATO PERSONAL (en general)	RELATO HISTÓRICO	ADMINISTRATIVO / NORMATIVO
PARTICIPANTES	Principalmente genérico	Principalmente genérico	Específico & genérico
TIEMPO / MODALIDAD	Habitualidad modalizada (<i>Modalised usuality</i>)	Pasado	Presente habitual / pretérito perfecto
SECUENCIA DE ACTIVIDADES	Paso a paso (<i>step by step</i>)	Contexto a contexto (o escenario a escenario) (<i>Setting to setting</i>)	Pasos específicos (<i>Specific steps</i>)
ACTITUD	Afecto, apreciación	Cierto juicio	Apreciación
CAUSA	Motivación implícita	Motivación implícita	Motivación explícita
PHASING	Secuencia de actividades (<i>Activity sequencing</i>)	Encuadre en su tiempo (<i>Resetting in time</i>)	Rutina^razón (<i>Routine ^rationale</i>)

En el caso de verter el relato-expositivo general (o personal) que constituye una historia personal y una motivación, al género *carta* (que estaría en la zona del *continuum* reflejada en la columna Administrativo, de la derecha), hay cambios en la actitud, los pasos

de condicionantes: destinatarios, modo (oral, escrito), situación, correspondientes a lo expuesto en el apartado anterior.

⁹ Esta fluidez entre géneros es relevante en el trabajo en el aula porque permite generar el léxico, hacer aflorar la información, recopilar los datos y visualizar, después, las diferencias que resultarán en el género o géneros según la selección

y también en la estructura (el *phasing*), que relaciona lo habitual caracterizador de un individuo y sus prácticas (rutina) con las razones y objetivos. Estos cambios sujetos a patrones estructurales permiten identificar, también, los recursos (léxico-gramaticales, funcionales), basándonos en el análisis de corpus (no en la intuición ni en la mera praxis). El procedimiento propuesto combina los procesos *top-down* y *bottom-up* aquí expuestos.

Estas propuestas se han incorporado en muchos estudios de retórica contrastiva para abordar el análisis y comparación de la producción de distintos géneros por parte de nativos y no nativos (Connor y Kaplan 1987; Swales 2004; Connor 1996; Connor *et al.* 2008). Sin embargo, no ha sido hasta muy recientemente cuando se ha extendido el modelo a otras situaciones menos convencionalizadas y ritualizadas, como el ámbito de los negocios o la comunicación interpersonal. De hecho, hay una propuesta en 2007 para el inglés y un trabajo exploratorio en este mismo volumen (Remón 2017; y en prensa) para el español, paralelo a este, precisamente para modelizar las cartas de solicitud de trabajo, en el contexto formal, y que, modificado a partir de nuestro trabajo con un corpus mayor, presentamos a continuación¹⁰, en la Tabla 6¹¹.

¹⁰ Notemos, no obstante, que el dominio de las fronteras entre lo que consideramos formal (imagen del destinatario adecuada desde el punto de vista pragmático, con una correcta selección y linearización de recursos lingüísticos, pero también de sucesión de secuencias y presencia de pasos (*steps*) obligatorios, con sus formas adecuadas) e informal, resulta fundamental en nativos y, sobre todo en no nativos, para que el acto comunicativo tenga éxito. En la vida real, de esto depende tener opciones para lograr el puesto de trabajo. Como veremos en

Tabla 6. Patrón del género carta de solicitud (adaptación de la propuesta piloto de Remón 2017).

<i>Move 1</i> Identificar la fuente de información	Referir cómo y dónde se ha encontrado el anuncio u oferta de este puesto de trabajo
<i>Move 2</i> Solicitar el puesto	Manifiestar interés por el puesto de trabajo / solicitarlo <i>STEP 1</i> : recursos formales / cortesía adecuada
<i>Move 3</i> Defender la candidatura	Proporcionar argumentos sólidos para el puesto de trabajo. <i>STEP 1</i> : argumentos implícitos basados en evidencias de formación, experiencia. <i>STEP 2</i> : argumentos explícitos sobre los beneficios que pueden aportar a la empresa gracias a su formación, experiencia, perfil. <i>STEP 3</i> : argumentos sobre los beneficios del puesto para el propio candidato (que justifican su interés).
<i>Move 4</i> Solicitar entrevista	
<i>Move 5</i> Agradecer y saludar al final de la carta	<i>STEP 1</i> : uso de fórmulas obligatorias (elección dentro de un rango)
<i>Move 6</i> Ofrecerse para ampliación de información	

el corpus, el trazado de fronteras entre el nivel de detalle, la elección de formas de autopresentación, presentación de la experiencia o fórmulas de cortesía introducen ciertos "ruidos" a la hora de encajar las piezas en las expectativas de los patrones de género.

¹¹ Una adaptación de este patrón para el español se recoge en N. Remón (en prensa), en un trabajo a partir del piloto de esta investigación, sobre una muestra más reducida de textos dirigido por L. Díaz.

<p><i>Move 7</i> Adjuntar el Currículum Vitae y/o Referencias</p>	
---	--

Como vemos, la posibilidad de partir de las unidades léxicas de un discurso para extraer sus patrones semánticos desde lo más local (enunciados, párrafos, secuencias) a lo más global basándose en la coherencia como propiedad, que es como proceden Swales y los demás funcionalistas, ha permitido sistematizar y agrupar objetivamente (incluso automáticamente) producciones a partir de los patrones recurrentes detectados. También ha permitido descubrir qué secuencias se organizan de forma recurrente (patrón básico) y cuáles son opcionales o divergentes (variación y su grado). Los autores que han trabajado con corpus en torno a un tema (por ejemplo, la obtención de financiación en entorno académico), han podido agrupar los textos de ese corpus que comparten un tipo de patrones, en una sucesión de secuencias común (por ejemplo, las cartas de petición de financiación), claramente diferenciados de los de otros (por ejemplo, la memoria del proyecto en la solicitud de financiación). Por lo tanto, la diferenciación de géneros, dentro de un mismo ámbito, se ha podido llevar a cabo en distintos contextos, lo que refuerza el potencial del modelo y la conveniencia de su aplicación no solo para L1 sino también para L2, como proponemos nosotras.

En cuanto a las UNIDADES que han de servir para aplicar el procedimiento que usan, Biber y Conrad (2009: 16-18) contemplan tanto el trabajo con textos completos como con extractos, si bien no de forma indistinta sino haciendo de ello una ELECCIÓN ORGANIZADA en función de los objetivos. Los autores indican que, metodológicamente, para caracterizar registros, géneros y estilos, el lugar donde se pone la lupa (unidad, tipo de corpus) ha de ser

necesariamente distinto, como vemos en la Tabla 7, adaptada de Biber y Conrad (2009:16).

Tabla 7. Características según tipo de muestra y objetivo.
Adaptada de Biber y Conrad (2009: 16).

CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE REGISTRO, GÉNERO Y ESTILO			
CARACTERÍSTICA DEFINITORIA	REGISTRO	GÉNERO	ESTILO
Foco textual	Muestra de extractos de textos	Textos completos	Muestra de extractos de textos
Características lingüísticas	Cualquier rasgo léxico-gramatical	Expresiones especializadas, organización retórica, formato	Cualquier rasgo léxico-gramatical
Distribución de las características lingüísticas	Frecuentes y omnipresentes en los textos de esa variedad	Que ocurren una única vez en el texto, en un lugar específico de éste.	Frecuentes y omnipresentes en los textos de esa variedad.
Interpretación	Los rasgos cumplen funciones comunicativas importantes en el registro.	Los rasgos están convencionalmente asociados al género: el formato esperado, pero también no funcionales.	Los rasgos no son directamente funcionales; su preferencia se basa en que son valorados por su estética.

Como se indica en la Tabla 7, las tres perspectivas difieren respecto a las *unidades* textuales usadas en el análisis; en las características consideradas; en la distribución de esas características y en la interpretación de las diferencias lingüísticas derivadas. En la perspectiva del género, el foco está en las características lingüísticas que intervienen en la estructuración del texto entero; mientras que en la perspectiva de registro y de estilo en las características

lingüísticas que permean todos los extractos (de textos) de la variedad estudiada. La perspectiva del registro -fundamentalmente centrada en las características lingüísticas- conecta los rasgos funcionalmente con el contexto situacional de la variedad. La de género, en cambio usa las características únicas, para lo que tienen que tener en cuenta todo el texto a la hora de apoyar su unicidad definitoria. Las características lingüísticas resultantes de este análisis de género nos informan de las convenciones culturales esperadas en la configuración de los textos de esa variedad, específicamente.

De acuerdo con estas premisas, tanto los expertos en lingüística de corpus para el estudio de la variación de géneros (Biber, Connor *et al.* 2007; Biber y Conrad 2009, entre otros) como sus seguidores más o menos confesos o directos (como los autores del apartado textual del *PCIC* (2006)), ofrecen la sistematización de determinados géneros textuales presentándolos como las *expectativas convencionales* o convencionalizadas para los distintos géneros, como las cartas de solicitud de empleo. En el ejemplo concreto de estas cartas, indican que estas empiezan con una fecha arriba (datación), seguida del nombre y dirección del destinatario, un saludo y fórmula (*Estimado/a Sr/a*) seguidos del cuerpo principal de la carta. La carta concluye con alguna fórmula cortés (*Cordialmente, Atentamente*), seguida de la firma del autor. Estas convenciones son parte definitoria de la carta en sí, y solo pueden hallarse en su conjunto y secuencia si se analizan cartas completas. Un análisis de exponentes funcionales nos permitiría extraer la secuencia de funciones y sistematizarla (tanto a partir de los recursos lingüísticos como a partir del orden de aparición de

funciones y macrofunciones). No obstante, en el caso del español, no disponemos de estudios sistemáticos basados en corpus para el género de carta de solicitud de un puesto de trabajo que permita comparar la producción nativa y no nativa y llevar a cabo una descripción y sistematización con fines didácticos.

En el presente estudio, partiremos de todas estas consideraciones para establecer las características específicas del género carta de solicitud a partir de un corpus de textos completos, así como las diferencias en los contenidos lingüísticos funcionales de los *extractos* (que normalmente no se abordan en los antecedentes bibliográficos) que nos darán información sobre los estilos nativo y no nativo¹², así como sobre el registro (en ambos casos, a partir de la consideración de los extractos). Además de usar un corpus recogido específicamente para este fin, con textos completos de aprendices no nativos de nivel B2 y de un grupo nativo de control, recurriremos a la consulta de los fragmentos del CAES (disponible en red en la página del Instituto Cervantes), para la comparación de las fórmulas y grupos de exponentes que identifiquemos como propios del género. Pondremos de manifiesto, en la aplicación de la metodología, por un lado, el peso de las unidades y su extensión (esto es, texto completo o extracto), los aspectos culturales e idiosincrásicos y su repercusión en las implicaciones didácticas. Los corpus elegidos, trabajados y analizados en las tres dimensiones que propone la bibliografía, servirán para ilustrar cómo contribuyen de forma distinta a la caracterización de los géneros en nativos y no nativos.

¹² Veremos en la Metodología cómo dar cuenta de ello introduciendo parámetros como la ratio entre tipos de palabras/total de ocurrencias, longitud de los enunciados y textos, número de funciones previstas que se incluyen

efectivamente en cada ejemplar (promedio), etc. Este tipo de parámetros aplicados a corpus del español nativo y no nativo no goza todavía de tradición.

En el ámbito de los materiales didácticos de español, donde esperamos que nuestra aportación permita abrir una vía para el trabajo de los géneros en el aula de ELE, hay algunos materiales que, si bien claramente con otro enfoque, resultan sugerentes por su trabajo con modelos textuales (si bien no con corpus) tanto en L1 como en ELE. Nos referimos a los de Meoro y Mir (1995), Bustos (1996), Álvarez (1994), Bassols y Torrent (1997), Álvarez Angulo (2001), Sánchez Miguel (1998), Díaz y Aymerich (2003), Loureda (2003), entre otros. No obstante, solo el primero de ellos aborda específicamente los *géneros conversacionales* como tales; y solo los cuatro primeros abordan el trabajo por géneros. En cuanto al ámbito de los manuales para ELE destacamos el procesual de escritura *Procesos y recursos* de E. López *et al.* (Edinumen); y el proyecto *ADIEU* coordinado por G. Vázquez (2001), ejemplo de trabajo por géneros para el ámbito académico (ejemplificado con corpus). Ambos constituyen modelos inspiradores de lo mucho que queda por hacer en el trabajo de géneros textuales en ELE.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Ligadas a las observaciones iniciales, las preguntas que guían esta investigación son:

La primera, que tiene que ver con las necesidades textuales seleccionadas a partir de la revisión de situaciones clave de nuestra experiencia cotidiana trasladadas a la elaboración de exámenes es esta:

1. ¿Hay un rasgo común tras el género carta?

- 1.1. ¿Está justificado su protagonismo como ejemplo recurrente en el repertorio textual de los exámenes y modelos (incluido el *PCIC*, ejemplificando mediante la carta de solicitud de trabajo), para ilustrar (y evaluar) la competencia propiamente *textual*?

La segunda, ligada a la primera, es:

2. ¿Es escalable la dificultad que entraña el género *carta*? ¿En qué consiste la gradación de dificultad de A2 a C2?

La tercera está vinculada a la didáctica: al papel que pueden tener las cartas en el aprendizaje de lenguas.

3. ¿Se puede presentar la lengua a través de sus manifestaciones convencionalizadas (géneros, textos) en contexto, de forma *sistematizada* y *significativa* (pragmática y culturalmente) a través de los géneros como recurso de aula?

- 3.1. ¿Se puede practicar y consolidar la lengua en uso, señalando la continuidad (y las fronteras) entre lo oral y lo escrito, en vez de la práctica intensiva de modelos? De hacerse excluyendo el trabajo intensivo / repetitivo de modelos y de ámbitos de especialidad, ¿se puede aplicar un patrón que satisfaga una complejización de necesidades generales discursivas fuera del ámbito de los Fines específicos?

4. METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE OBTENCIÓN DE LOS DATOS

Con el fin de investigar las preguntas de investigación anteriores, decidimos llevar a cabo un estudio de la producción escrita de

aprendices no nativos de nivel B2 (según el *MCER*) por dos razones. La primera es porque se trata del nivel con el que se ejemplifica la tarea en el *PCIC* y en la mayoría de los exámenes consultados. La segunda, porque precisamente por esas razones expuestas, encajaba fácilmente en la programación de diez semanas de un curso de B2. 1 destinado a estudiantes de intercambio del programa Erasmus de la UPF. Diseñamos una recogida de producción escrita de los estudiantes no nativos (NN) como actividad de aula. Paralelamente, dispusimos de un grupo de estudiantes nativos que realizaron voluntariamente la tarea como grupo de control nativo (N). Ambos grupos formaban parte del programa de Lenguas Aplicadas de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

4.1. SUJETOS

Los 17 sujetos no nativos de este estudio (12 mujeres y 5 hombres) tomaban parte en un curso intensivo trimestral de español L2 de carácter general en el marco universitario. El total del grupo era de 35 alumnos, de donde se escogió aleatoriamente a la mitad. Todos ellos habían realizado una prueba de nivel online estandarizada de la institución para la asignación de grupo, eran aprendices multilingües procedentes de facultades de ciencias humanas y sociales y tenían edad y formación similar.

Los 17 sujetos nativos (16 mujeres y 1 hombre) pertenecían a la misma facultad y colaboraron de forma voluntaria en la tarea. Eran nativos bilingües catalán-castellano y dominaban una lengua extranjera, generalmente el inglés. No fue posible equilibrar el número de hombres y mujeres en los grupos.

4.2. TAREA Y TÉCNICA DE ELICITACIÓN DE DATOS

4.2.1. Textos completos: Método de elicitación del corpus SOLTRAB-cartas

Dado que en la programación del grupo de ELE aparecía el trabajo del área temática de la formación y salidas laborales, por un lado, y el debate oral y la escritura de currículos y cartas de solicitud de empleo, por otro, se diseñó con la profesora del grupo una secuencia de trabajo de *input* y de escenarios comunicativos que condujeron a una simulación en la que encajar la escritura de *una carta de candidatura para un puesto de trabajo* que se diseñó en el aula con los perfiles de los solicitantes y el trabajo desarrollado previamente en la simulación (ver Anexo 1). La escritura se realizó como parte de una tarea en clase. Del total de 35 cartas, se seleccionó la mitad, aleatoriamente para constituir el corpus SOLTRAB-carta-NN (N=17). Esta parte del corpus, más la producción que, como tarea *in situ*, realizaron los nativos constituyen la primera parte de los datos que se analizan en este estudio.

4.2.2. Extractos: corpus CAES del Instituto Cervantes

A fin de corroborar si los recursos que se obtengan para el nivel B2 del grupo experimental de la UPF, que es una muestra modesta, coinciden en su caracterización con los de una población mayor, se ha previsto contrastar los hallazgos con el recientemente aparecido corpus de aprendices del Instituto Cervantes, dirigido por los profesores G. Rojo y I. Palacios, disponible en línea en la dirección http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/tecnologia_espanol/caes.htm. Dicho corpus contiene digitalizado y entrado por lemas (de los que se pueden extraer concordancias y frecuencias relativas y absolutas por niveles y L1 de los aprendices) un corpus extenso de producción escrita de aprendices de A1 a C1 de un volumen total de 3878 tareas integradas en 1423 pruebas. En el caso de B2, que

es el que se corresponde con nuestra muestra, el volumen es el que se indica en la Tabla 8 a continuación.

Tabla 8. Estadísticas generales de LEMAS por nivel. Extracto para B2.

Total de pruebas procesadas:	162
Total de unidades lingüísticas registradas:	80 556
Total de lemas registrados:	4 462
Total de lemas sin signos de puntuación:	4 349
Total de lemas sin signos de puntuación ni cifras ni fechas ni símbolos:	4 270
Total de lemas sin signos de puntuación ni cifras ni fechas ni símbolos ni nombres propios:	3 627

Tabla 9. Tipo de texto para el Nivel B2 – Instituto Cervantes/CAES.

Redactar una solicitud de admisión en un programa universitario motivando la petición y preguntando sobre las características del programa (275-300 palabras).
Escribir un ensayo sobre la importancia de las nuevas tecnologías en la sociedad actual (275-300 palabras).

(Se ha marcado en trama oscura en la Tabla 9 el tipo / tarea que presenta coincidencias con nuestro corpus).

¹³ De las cuales, al realizar las búsquedas léxicas en el transcurso de la investigación, hemos podido deducir cuántos sujetos/documentos de B2 corresponden a la carta: N=151.

En relación con el número de documentos/sujetos que realizan la prueba, lo extraemos a partir de la lectura del documento: 162 pruebas para B2¹³. Si tomamos como N=151 para CAES (total de sujetos), supone 8,8 veces el tamaño de nuestra muestra de SOLTRAB-carta considerada en este estudio. En cuanto a las características lingüísticas de ambos grupos, SOLTRAB se caracteriza por que sus sujetos son aprendices multilingües de lenguas (indo) europeas en su totalidad, mientras que el CAES incluye más (chino, árabe).

En cuanto las dimensiones de SOLTRAB-carta, consta de 4612 palabras en el caso de los NN y de 3361 para grupo nativo de control (tabla 12).

4.3. CODIFICACIÓN DE LAS FUNCIONES: ETIQUETAS EMPLEADAS

En relación con las categorías empleadas para aplicar la descripción y el análisis de SOLTRAB-carta, hemos elaborado una lista de etiquetas semántico-funcionales en el sentido descrito en el apartado anterior. Proceden, por tanto, de la interpretación que los investigadores hacemos de los enunciados en el contexto, tanto a partir de la información léxica como de la funcional. Estas etiquetas han de permitirnos, en la fase de consulta para descripción y análisis posterior, recuperar las concordancias (para reevaluar y describir los contextos de aparición), cuantificar las formas y funciones y ubicarlas en extractos y muestras del género.

Dado que las cartas constituyen un género convencionalizado y ritualizado, donde la referencia explícita a la interacción tiene sus propias marcas rituales (fórmulas de tratamiento, despedidas, saludo) y el formato también (destinatario, remitente, fecha, firma), se han previsto etiquetas específicas para todo ello en la codificación. En cambio, para las secuencias propiamente expositivas objeto de este estudio, se ha especificado y detallado más el repertorio de etiquetas. A continuación, ofrecemos el listado (tabla 10), primero, y ejemplos de cada una en el corpus (tabla 11), a continuación.

Tabla 10. Etiquetas.

1	E	encabezamiento
2	DE	dirección empresa
3	FE	fecha
4	A	asunto
5	FASP	fórmulas de apertura saludo personal
6	PPA	presentación personal apertura
7	ME	motivación escrito
8	UBA	ubicación anuncio
9	EI	expresión de interés
10	VP	valoración personal
11	ECV	experiencia CV
12	EID	experiencia idiomas
13	AP	adecuación al perfil
14	UECV	ubicación experiencia CV
15	ED	expresar disponibilidad
16	CVA	CV adjunto (o portfolio)
17	EE	elogio a la empresa
18	PE	petición entrevista (o respuesta)
19	FFPC	fórmula final pre-cierre
20	FFC	fórmula final Cierre
21	F	firma

Como vemos resaltadas con trama gris, del conjunto, ocho de las veintiuna etiquetas contempladas corresponden a aspectos de la interacción caracterizadores del género ya desde un punto de vista de formato de documento: en concreto (i) las de ubicación y datación, la de asunto y firma (E, DE, FE, A, F) y (ii) las que explicitan la comunicación interpersonal con el interlocutor: FASP, FFPC, FFC (formas de saludo y cierre, con precierre o no, vinculadas a la cortesía). Las secuencias expositivas, por su parte, bien sean subjetivas u objetivas se desarrollan a lo largo de las 13 funciones restantes. A continuación, en la tabla 11, ejemplificamos cada una de las etiquetas para que la interpretación y la descripción posterior de las mismas sea asequible al lector.

Tabla 11. Ejemplos de las etiquetas del corpus SOLTRAB.

	ETIQUETA	EJEMPLO
1	<E> Encabezamiento	normalmente direcciones y correo electrónico personales
2	<DE> Dirección de la empresa	"Roc Boronat 138, Barcelona 08018" (la dirección de la UPF)
3	<FE> Fecha	"31 de enero" (NN1), "En Barcelona a 31 de Enero" (NN2)
4	<A> Asunto	"Asunto: Carta de solicitud" (NN1); "Asunto: Oferta de empleo" (NN3)
5	<FASP> Fórmula de apertura, saludo personal	"A quien pueda interesar" (NN1); "Estimada Sra Lourdes" (NN3); "Estimado(a) Sr(a):" (NN14)
6	<PPA> Presentación personal apertura	"Me llamo XXX, tengo 21 años, soy de Irlanda" (NN10)
7	<ME> Motivación escrito	"Le escribo en respuesta al anuncio..." (NN6)

8	<UBA> Ubicación del anuncio	"el anuncio que vi en la UPF" (N10); "...en el portal Yobalia" (N12); "...publicado en su página web"(N16)
9	<EI> Expresión de interés	"Estoy muy interesada en trabajar por su periódico" (NN1); "Quisiera presentar mi solicitud para el puesto que se anuncia" (NN9)
10	<VP> Valoración personal (propia u opiniones vertidas)	"Soy una persona entusiasta" (N5); "Tengo capacidades de trabajar en grupo" (N2); "Creo poder llevar la iniciativa" (N3); "En un Dpto de Publicidad hay que salirse del guion" (N5)
11	<ECV> Experiencia relacionada con el currículum	"Estudiaba filología durante 5 años a la universidad" (NN3)
12	<EID> Conocimiento y experiencia en idiomas	"Estudiaba filología durante 5 años a la universidad" (NN3)
13	<AP> Aptitud para el perfil	"Puedo escribir a un nivel muy alto..." (NN4); "Estoy la candidata perfecta" (NN2); "Esta habilidad me dará ventaja..."(NN2); "Creo ser el candidato perfecto"(NN15)
14	<UECV> Ubicación de la experiencia del CV	"...en la Ruhr Universität en Bochum" (NN1); "Fui columnista en una revista barcelonesa" (NN2); "...para una revista alemana, Berliner Morgenpost" (NN5); "Fui parte del periódico de mi instituto" (NN6)
15	<ED> Expresión de disponibilidad	"Estoy a su entera disponibilidad para realizar una entrevista" (NN5); "Soy un principiante muy rápido y dispuesto a aprender más" (NN17)
16	<CVA> Adjuntan CV	"Adjunto CV" (NN5); "Adjunto un currículum vitae actualizado, foto reciente y direcciones de referencias" (NN9); "Pego mi currículum con esta carta y nos vemos en la oficina" (NN15)

17	<EE> Elogio a la empresa anunciante	"Llevo años leyendo los consejos estupendos de la escritora anterior" (NN15); "He leído su sección, que es tanta genial" (NN16)
18	<PE> Petición de entrevista	"quedo a su disposición para una entrevista o para cualquiera otra duda" (NN4); "Agradecería tener la posibilidad de realizar una entrevista porque creo que...". (NN6)
19	<FFPC> Fórmula fija pre-cierre	se trata de las que no ocupan el último lugar. Ejemplos: "Agradeciendo de antemano su atención." (NN3); "Espera tu respuesta pronto." (NN10); "...de referencias y quedando a su disposición para ampliar cuanta información estime necesaria" (NN8)
20	<FFC> Fórmula fija que ocupa la posición final absoluta	"Atentamente" (NN10), "Le saluda atentamente" (NN8)
21	<F> Firma	

Estas etiquetas, que hemos presentado en forma de lista plana, permiten *a priori* dos clasificaciones previas: la que atiende a los aspectos de formato y escrituralidad (que señalamos arriba, destacadas, con una trama gris) y las que constituyen un repertorio que podemos, a su vez, clasificar en función de a quién apuntan como tema o foco (al emisor o al receptor), como sigue en la Tabla 12:

Tabla 12. Distribución de funciones por foco elegido.

FOCO CENTRADO EN EL RECEPTOR	FOCO CENTRADO EN EL EMISOR (AUTOIMAGEN)
PPA > presentación personal apertura ME > motivación escrito UBA > ubicación anuncio EI > expresión de interés	PPA> presentación personal apertura
	VP > valoración personal ECV > experiencia CV EID > experiencia idiomas AP > adecuación al perfil UECV > ubicación experiencia CV
ED > expresar disponibilidad EE > elogio a la empresa PE > petición entrevista (o respuesta)	

Esta distinción nos parece relevante en las secuencias *expositivas* de este y otros géneros conversacionales porque permite visualizar la oscilación del foco (como del yo, o del ámbito del yo, al tú) a lo largo del encadenamiento de secuencias, así como el peso relativamente ponderado que esperaríamos por su carácter conversacional. Es una imagen que completa, desde unas coordenadas pragmáticas, la propuesta basada en Swales (2004) y derivadas. La elección de funciones, de forma compatible con lo anterior, se hace atendiendo a que la exposición-descripción / exposición-argumentación se realiza teniendo en cuenta el propósito y el destinatario, por un lado; pero también el foco u objeto descrito (en este caso el propio individuo, su experiencia y las expectativas de puesta en valor por parte del destinatario). Por otro, nos permite dar cabida dentro de la tipología de secuencias expositivas a las centradas en el objeto y a las centradas en el sujeto o destinatario que recogen algunas

clasificaciones, solo que de forma fluida y no compartimentada (como las multinivel de Biber, Davies *et al.* 2006).

5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado presentamos el análisis de resultados cuantitativo y cualitativo del corpus SOLTRAB. En primer lugar, caracterizamos la producción cuantitativamente, indicando el total de formas (tipos de palabras y número de ocurrencias) en cada uno de los corpus, así como la diversidad léxica que presenta cada grupo a partir del índice UBER.

5.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO: NÚMERO TOTAL DE PALABRAS Y DIVERSIDAD LÉXICA

A continuación, presentamos los resultados del grupo de sujetos Nativos y No Nativos que participaron en la investigación e indicamos el número total de palabras y la diversidad léxica.

Como se puede observar en la Tabla 13, los sujetos Nativos registran un número menor de palabras en el conjunto de las diecisiete producciones, 3361 palabras en total, frente a las 4612 palabras de las diecisiete producciones del grupo de sujetos No Nativos. Ante esa diferencia, así como la observada también en el total de palabras diferentes (*Types*), 899 N < 1223 NN, aplicamos las herramientas de la aplicación informática G-Stat 2.0 para comprobar si esas diferencias eran significativas estadísticamente.

Tabla 13. Resultados de *Types*, *Tokense* índice Uber U para la diversidad léxica de los grupos Nativos y No Nativos.

NATIVOS				No NATIVOS			
Sujetos	<i>Types</i>	<i>Tokens</i>	UBER U	Sujetos	<i>Types</i>	<i>Tokens</i>	UBER U
1	114	169	0,17	1	162	264	0,21
2	121	185	0,18	2	193	344	0,25
3	162	252	0,19	3	162	258	0,20
4	155	255	0,22	4	110	157	0,15
5	169	300	0,25	5	180	284	0,20
6	87	123	0,15	6	219	395	0,26
7	118	177	0,18	7	129	193	0,17
8	119	183	0,19	8	167	270	0,21
9	81	108	0,12	9	213	382	0,25
10	107	158	0,17	10	131	206	0,20
11	114	165	0,16	11	125	193	0,19
12	72	102	0,15	12	189	365	0,29
13	100	152	0,18	13	124	177	0,15
14	141	231	0,21	14	193	368	0,28
15	138	249	0,26	15	106	146	0,14
16	147	249	0,23	16	177	333	0,27
17	165	303	0,26	17	139	277	0,30
Total	899	3361		Total	1223	4612	

5. 1. 1. Diferencia en fluidez entre grupos

Una vez comprobada el ajuste a la bondad de las dos muestras y tras verificar la igualdad de varianzas, procedimos a aplicar el test *t-Student* de varianzas iguales para constatar si la diferencia en el

número total de palabras (que nos informa de la fluidez) entre ambos grupos era significativa estadísticamente.

El resultado que muestra el test (figura 1) obliga a rechazar la H_0 de igualdad al mostrar un p-valor de $0.0064 < 0.05$. Es decir, un valor inferior al valor de significación. Por tanto, podemos afirmar que los sujetos *NO NATIVOS* son capaces de escribir textos más extensos que los sujetos nativos en igualdad de condiciones. Van Esch *et al.* (2006) ya observaron en su investigación sobre expresión escrita también que los sujetos no nativos podían llegar a superar a los sujetos nativos en cuanto a fluidez. Los autores analizaron la evolución de los estudiantes no nativos a lo largo de un año académico en el que comprobaron que había un incremento considerable en el número de palabras en los textos del segundo año respecto del primero: “a dramatic increase in the number of words produced by the non-native writers.” (*op. cit.*: 113). Asimismo, al comparar los resultados del grupo de no nativos con los nativos, constataron que la mejora observada en los datos del segundo año de los no nativos estaba próxima o incluso superaba los resultados del grupo de sujetos nativos como, por ejemplo, en el número total de palabras. Hecho éste que indica, según los autores, que hay nativos que presentan menor fluidez que algunos sujetos no nativos en el segundo año. Como vemos, este resultado corrobora los resultados de nuestra investigación.

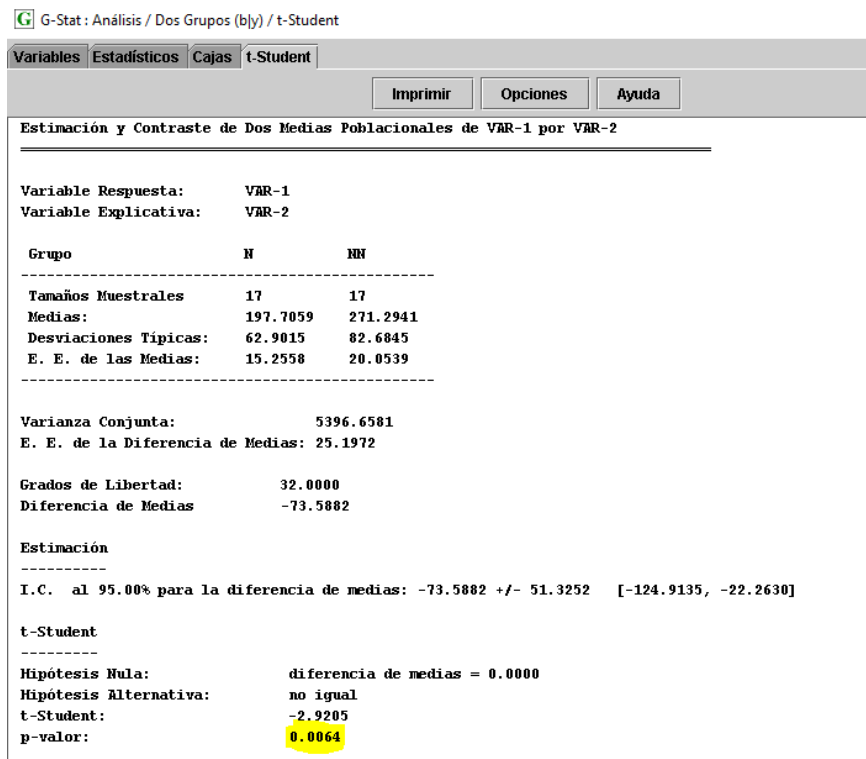


Figura 1. Resultado del test estadístico *t-Student* de varianzas iguales.

5.1.2. Diversidad léxica

El siguiente paso fue calcular el índice Uber U para el cálculo de la diversidad léxica. La forma habitual para calcularla es mediante 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 400 palabras, y, por otro lado, por presentar gran diferencia de tamaño, pues oscilan entre las 102 y las 395 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 la que mostramos en la Figura 2:

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

Figura 2. Fórmula índice Uber U.

Para realizar el análisis, seguimos los mismos pasos que en el análisis anterior. En primer lugar, comprobamos el ajuste a la bondad de las dos muestras y verificamos la igualdad de varianzas. Una vez constatamos que se trataban de muestras de distribución normal y de varianzas iguales, procedimos a aplicar el test *t-Student* de varianzas iguales.

El resultado que muestra el test (Figura 3) no permite rechazar la H_0 de igualdad al mostrar un p-valor de $0.1041 > 0.05$. Es decir, un valor superior al valor de significación. Por tanto, en cuanto a la diversidad léxica no hay diferencia significativa estadísticamente. En esta misma línea, encontramos trabajos que también han comparado producciones escritas de nativos y no nativos, aunque hayan analizado otros aspectos de la competencia escrita. Entre esos trabajos, resaltamos los de Teijeira et al. (2005), de Haan y van Esch (2005), Lucha (2005), Díaz y Lucha (2010, 2012, 2015), Lucha y Díaz (2017). En todas esas investigaciones observaron cierta similitud entre ambos grupos, mostrando resultados que no

presentaban diferencia significativa estadísticamente tampoco. Teijeira *et al.* (*op. cit.*) resaltan el hecho de que los sujetos no nativos, aun estando en un nivel no muy avanzado de sus estudios, son capaces de escribir textos coherentes. En este punto, podemos relacionar los resultados de nuestra investigación con los de Teijeira, ya que los sujetos no nativos que participaron en nuestra investigación, aun teniendo un nivel B2 según el MCER, muestran resultados similares a los sujetos nativos e incluso, como ya hemos visto, superiores en cuanto a la extensión de los textos.

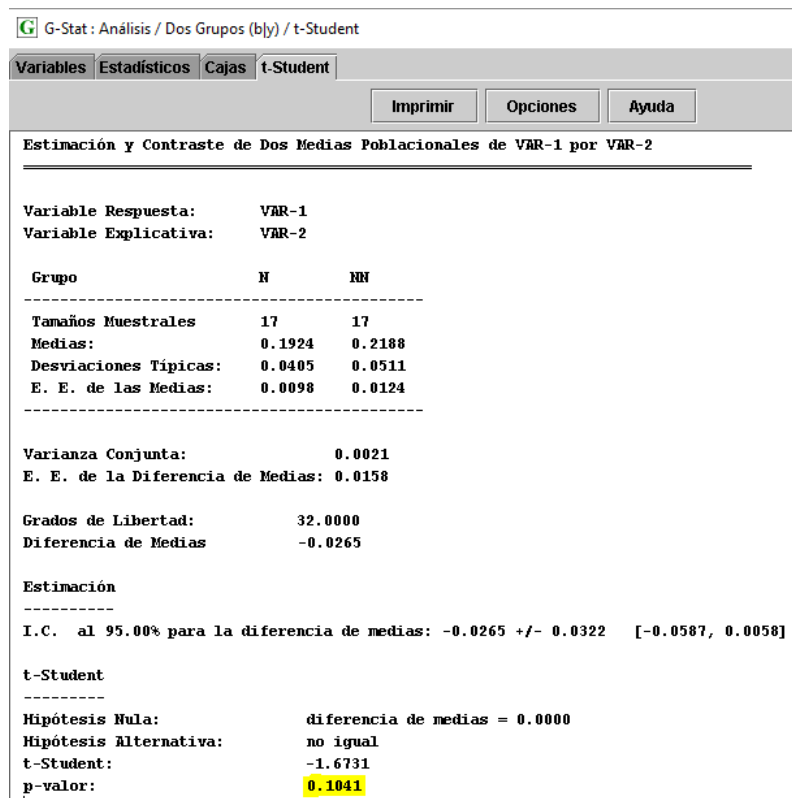


Figura 3. Resultado del test estadístico t-Student de varianzas iguales.

5.2. ANÁLISIS CUALITATIVO: ETIQUETAS FUNCIONALES

En este apartado presentamos el análisis cualitativo relativo a las etiquetas funcionales y a su peso en cada uno de los corpus, como se refleja en la Tabla 14 a continuación.

Tabla 14. Resultado de etiquetas.

		Nativos PESO ETIQUETAS	No Nativos PESO ETIQUETAS
		# Tipos etiqueta: 21 # ocurrencias: 353 #Search Hits: 0	#Tipos etiqueta: 21 #ocurrencias: 383 #Search Hits: 0
1	E	5	9
2	DE	5	6
3	FE	1	9
4	A	13	13
5	FASP	16	15
6	PPA	17	18
7	ME	17	18
8	UBA	4	6
9	EI	36	33
10	VP	31	51
11	ECV	51	53
12	EID	24	6
13	AP	21	39
14	UECV	32	28
15	ED	15	8
16	CVA	8	9
17	EE	8	7
18	PE	6	4
19	FFPC	12	17
20	FFC	17	17
21	F	14	17

5.2.1. Etiquetas con peso marcadamente diferente en ambos corpus: comparación N y NN

A continuación, presentamos la comparativa de las etiquetas que muestran una mayor diferencia de peso entre el corpus de nativos y no nativos, resaltadas en gris en la tabla 14.

<FE>
 Los No Nativos fechan el documento (más del 60%) (FE) frente al olvido generalizado de los nativos que solo presentan una ocurrencia.

```

1 | 329 08025 Barcelona <E> Barcelona, el 30.01.2017 <FE> A quien pueda interesar, <FASP> Me pongo en con
2 | sã- Carta de solicitud <A> 27 de enero de 2017 <FE> Señora Dã-az lourdes.diaz@upf.edu <DE> Estoy e
3 | ery Carrer de Consell de Cent, 220 Barcelona <E> <FE> 31 de enero de 2017 lourdes.diaz@upf.edu <DE>
4 | i><FE> 30.01.2017 Estimada señora Lourdes,<FASP> he le
5 | celona 07983356369 imygraham@hotmail.co.uk <E> <FE> 30 de enero de 2017 Estimada Sra. Dã-az: <FASP>
6 | @gmail.com <E> En Barcelona, 31 de Enero de 2016 <FE> A quien corresponda: <FASP> Me llamo Laure Stei
    
```

Figura 4. Resultado de la etiqueta <FE> del grupo No Nativos.

```

1 | celona 08018 <DE> Barcelona, 18 de julio de 2007 <FE> Estimada Srta. Lourdes: <FASP> Le escribo esta
    
```

Figura 5. Resultado de la etiqueta <FE> del grupo Nativos.

<VP>
 Los NNS usan más valoraciones personales (51NNS>31NS).

```

1 | del mundo y que por eso puedo tasar el carã;cter <VP> de una persona cuando la veo por primera vez. Ad
2 | nidos de los mensajes en lugar de la escritura. <VP> Soy una persona apasionada; <VP> me encanta ayuda
3 | la escritura. <VP> Soy una persona apasionada; <VP> me encanta ayudar los demás;s, y <VP> me siento fe
4 | apasionada; <VP> me encanta ayudar los demás;s, y <VP> me siento feliz cuando la gente me entienden y me
5 | eliz cuando la gente me entienden y me escuchan. <VP> Mi aspiraciã;n es ser un modelo para otros para a
6 | en contacto con ellos en la manera mã;s empã;tica <VP> y profesional como posible. <VP>Aparte de eso pue
    
```

Figura 6. Resultado de la etiqueta <VP> del grupo No Nativos.

```

1 | la comunicaciã;n son los mã;s acordes a mi perfil <VP>. Les adjunto mi currã-ulum vitae <CVA> por si n
2 | Sabadell <UECV> y, por tanto, tengo capacidades <VP> de trabajar en grupo y cooperar asã- como tambiã
3 | e trabajar en grupo y cooperar asã- como tambiãen <VP> tengo aptitudes creativas. Tambiãen tengo experie
4 | presas tambiãen ligado con idiomas. Ademã;s, creo <VP> poder llevar la iniciativa y trabajo en grupo sin
5 | V>, lo que me ha permitido adquirir conocimientos <VP>, no sã'lo culturales sino tambiãen ofimã;ticos y
6 | ido alcanzar un buen dominio de la lengua inglesa <VP>. Por otro lado, durante mi estancia Erasmus <ECV>
    
```

Figura 7. Resultado de la etiqueta <VP> del grupo Nativos.

<EID>
 Los Nativos dan más importancia a los idiomas (quizás condicionado por el tipo de anuncio) (6NNS<24NS).

```

1 | se refuerza por mis conocimientos en seis idiomas <EID>: el alemã;n y el griego son mis lenguas maternas
2 | ãol y ruso. Asimismo comencã@a aprender el chino <EID> y porque el horã'scopo chino es muy importante en
3 | mayor calidad es la comunicaciã'n. De hecho hablo <EID> francães, portuguães, ingles y espaãol con flui
4 | >. A pesar de ser estudiante hablo varios idiomas <EID>, entre los cuales se encuentran el espaãol, ingl
5 | esponsabilidad. Los Conocimientos de las Lenguas: <EID> Ruso, Belaruso, Inglés (C2) y Espaãol (B1) Que
    
```

Figura 8. Resultado de la etiqueta <EID> del grupo No Nativos.

```

1 | ente, al finalizar mi grado domino varias lenguas <EID> como el catalã;n, espaãol, inglães, francães y a
2 | l, inglães, francães y ademã;s, ajeno a mi grado, <EID> de portuguães. En cuanto a las tareas, me veo alt
3 | de Clarence House <UECV>, una escuela de idiomas <EID> de Sabadell <UECV> y, por tanto, tengo capacidade
4 | o os querrã-a comentar que tengo un inglães fluido <EID> tanto hablado como escrito, como tambiãen en cast
5 | <ECV> en la Universidad de Zaragoza <UECV> dã'nde <EID> cursã@ alemã;n e italiano. Asimismo, he cursado c
6 | candidato ã'ptimo <AP>, pues la mezcla de idiomas <EID> con el dominio de los medios de comunicaciã'n es
    
```

Figura 9. Resultado de la etiqueta <EID> del grupo Nativos.

<AP>
 Como se observa en la Tabla 14 los *NO NATIVOS* usan más la indicación de aptitud para el puesto (AP) [39NNS>21NS]. En las figuras 10 y 11, mostramos un ejemplo de las estructuras que utilizan cada uno de los grupos:

```

1 tengo pronunciada consciencia de las dos culturas <AP>, así- como de muchas otras a causa de mis amigos
2 e toda mi vida en el pañ-s multicultural Alemania <AP>, pero tambiñn en varias viajes, entre ellos un E
3 horã-scopo, la grafologã-a y la forma de la cara. <AP> Este puesto de trabajo me conviene perfectamente
4 ortunidad de trabajar en un ãmbito profesional y <AP> desarrollar mi escritura periodã-stica y mi habil
5 identificarme con cada lector que busca el amor. <AP> Me encanta el amor y alcahuetear, lo que asegura
6 opos <ECV> y gracias a esta experiencia esencial, <AP> estoy la candidata perfecta para este puesto y me

```

Figura 10. Resultado de la etiqueta <AP> del grupo No Nativos.

```

1 @s. En cuanto a las tareas, me veo altamente apta <AP> para poder realizarlas con ãxito. Puedo destacar
2 ara ocupar ese cargo. Estoy totalmente capacitada <AP> para llevar a cabo todas las tareas que este pues
3 eativas. Tambiñn tengo experiencia internacional <AP> ya que a lo largo de mi formaciã-n he realizado d
4 universidad <UBA> y creo tener el perfil correcto <AP> y ideal para el puesto. <PPA> Actualmente estoy
5 iormente, creo cumplir con los requisitos pedidos <AP>, a excepciã-n de experiencia previa, aunque he tr
6 -a realizar tareas de traducciã-n en esas lenguas <AP>. Durante mis años como estudiante, he trabajado

```

Figura 11. Resultado de la etiqueta <AP> del grupo Nativos.

<ED>

Bajo esta etiqueta, los sujetos nativos usan más la indicación de disponibilidad (ED) e insisten más en el interés por el empleo. (8NNS<15NS)

```

1 la. Serã-a un placer <EI> para mã- poder ampliar <ED> toda mi experiencia en este secciã-n de su redac
2 un ãxito <EE>. Estoy a su entera disponibilidad <ED> para realizar una entrevista <PE>. Adjunto: Curri
3 iencia, <EI> mucha predisposiciã-n para trabajar, <ED> flexibilidad horaria y muchas ganas <EI> de suma
4 ños <ECV>. De hecho, ya sã- que me va a contratar <ED>. Pego mi currã-culum con esta carta <CVA> y nos v
5 um con esta carta <CVA> y nos vemos en la oficina <ED>. Atentamente, <FFC> Martin Brown <F>
6 vida en general a las personas que se dirigirã;n <ED> a ãBusca tu alma gemelã. Esperando tener pro
7 ECV>. Soy un principiante muy rã;pido y dispuesto <ED> a aprender cosas nuevas. Mis habilidades son: <VP

```

Figura 12. Resultado de la etiqueta <ED> del grupo No Nativos.

```

1 y estoy a su libre disposiciã-n para incorporarme <ED> si soy de su agrado. Gracias de antemano.<FFPC>
2 izado mis estudios, tengo disponibilidad completa <ED>, por lo que me puedo adaptar sin ningã-n inconve
3 ar sin ningã-n inconveniente al horario propuesto <ED>. Tengo un poco de experiencia laboral como monito
4 nte este verano. Ahora mismo no estoy trabajando <ED> y me serã-a muy ã-til encontrar un trabajo para
5 ue ver con mi carrera. Preferiblemente, de tardes <ED>, ya que como he comentado antes, por las mañanas
6 a gestiã-n de la informaciã-n en varios idiomas y <ED> mi total disponibilidad me animan <EI> a adjuntar

```

Figura 13. Resultado de la etiqueta <ED> del grupo Nativos.

<FFPC>

Los no nativos usan más fórmulas finales precierre. (17NNS>12NS)

```

1 ciã-n de su redacciã-n. Reciba un cordial saludo, <FFPC> Atentamente <FFC> Alexandra Tsatsi <F>
2 as <CVA>. Agradeciendo de antemano su atenciã-n <FFPC>. Saluda atentamente, <FFC> Daisy Bowdery <F>
3 condiciones necesarias. Sin mã;s por el momento, <FFPC> quedo a su disposiciã-n para una entrevista <PE>
4 iones de referencias y quedando a su disposiciã-n <FFPC> para ampliar cuenta informaciã-n estime necesaria
5 as gracias por su atenciã-n y sin otro particular <FFPC>, le saluda atentamente <FFC>, Imogen Graham <F>
6 ndidata para esto <VP>. Espera tu respuesta pronto <FFPC>. Muchas gracias <FFC>, Jacqui <F>

```

Figura 14. Resultado de la etiqueta <FFPC> del grupo No Nativos.

```

1 me <ED> si soy de su agrado. Gracias de antemano.<FFPC> Saludos cordiales, <FFC> MM <F>
2 s sobre mã-). Estarã- esperando alguna respuesta.<FFPC> Atentamente, <FFC> Anna DF <F>
3 n gran equipo juntos <AP>. Gracias por su tiempo <FFPC>, espero verle en una entrevista personal bien pro
4 ptitudes <EI>. Espero recibir noticias de ustedes <FFPC>. Muchas gracias por vuestra atenciã-n <FFC>. Judi
5 de trabajar en equipo. Gracias por su atenciã-n. <FFPC> Un cordial saludo, <FFC> N.Mndez <F>
6 <ED>. Espero una respuesta cuando les sea posible <FFPC>. Cordialmente, <FFC> Patricia FP <F>

```

Figura 15. Resultado de la etiqueta <FFPC> del grupo Nativos.

Ambos grupos comparten:

- Uso de fórmula final de cierre (FFC) generalizado en los dos grupos; lo que contrasta con el olvido de la fecha.
- Uso de fórmula(s) precierre (FFPC).

Se trata de aspectos de la cortesía y del formato / género del texto (tipo de documento) en que, curiosamente, es lo interpersonal lo que más preocupa al escritor. Quizá porque se trata de una tarea de clase, quizá debido al efecto de la comunicación electrónica (que incluye algunos aspectos automáticamente) en nuestra experiencia escritora en la actualidad.

Está muy ritualizada la inclusión del motivo del escrito (ME), la presentación inicial (PPA) y las mencionadas fórmulas de cierre. El

motivo es, también, uno de los campos obligatorios de los formatos de correo electrónico (que en este caso influye positivamente, haciendo que se incluya). Se descuidan algo más (y hay más problemas de adecuación) las Fórmulas Iniciales de saludo (FASP) y hay descuido sistemático de E, DE, FE, F. Sorprende, también, el olvido de las firmas (final), y de las cabeceras con dirección personal y de destinatario.

4.2.2. Peso de etiquetas según el elemento enfocado: emisor / receptor

En general, las diferencias más notables se dan en el foco en el emisor, en las categorías: VP, EID, AP, con más de diez puntos de diferencia. Los tres ámbitos, EID (cómo habla alguien de su experiencia en idiomas), AP (adecuación al perfil) y la valoración subjetiva (VP) marcan la afirmación personal o presentación de uno mismo (autoimagen). En esto destacan los NN, excepto en valorar su conocimiento de idiomas¹⁴ (ver Tabla 15 a continuación). Ese mayor foco en la autoimagen (polo del emisor) resulta culturalmente inusual y permite identificar claramente los textos no nativos (caracteriza el estilo no nativo dentro del género). En cambio, en ED (expresar disponibilidad), la información se presenta como destinada a atender la necesidad del receptor (cara positiva, Kerbrat Orecchioni 1999) y se interpreta como cortesía positiva. Es característica del estilo nativo y debería llamarse la atención sobre esta estrategia a los NN.

¹⁴ Curiosamente, todos ellos son multilingües y se encuentran en viaje de estudios / idiomas, por lo que quizá no han considerado necesario insistir en ello; en cambio, los nativos dominan una segunda lengua (y pocos una tercera), por lo

Tabla 15. Clasificación de etiquetas según foco.

FOCO: RECEPTOR			FOCO: EMISOR		
	Nativos	No Nativos		Nativos	No Nativos
PPA	17	18		17	18
ME	17	18			
UBA	4	6			
EI	36	33			
			VP	31 <	51
			ECV	51	53
			EID	24	6
			AP	21 <	39
			UECV	32	28
ED	15 >	8			+ Foco Auto imagen NN
EE	8	7			
PE	6	4			

Estos hechos observados inciden en la cortesía convencionalizada del género y en la variación nativa y no nativa de la codificación en cada lengua o en las distintas posibilidades de convencionalización del ritual (aspecto sociocultural de la competencia).

5.3. EL LÉXICO EN LOS FRAGMENTOS: CÓMO CARACTERIZAR EL ESTILO EN EL GÉNERO "CARTA PROFESIONAL"

Con el fin de caracterizar el estilo de cada corpus (NS y NN) se ha procedido a aislar primero en cada función/etiqueta el elemento léxico nuclear para verlo en contexto comparado en cada corpus. Su

que quizá por ello lo destacan como inusual (como vemos por las cifras, incluso más de una vez en un documento).

frecuencia (número de casos) y contexto nos darán una imagen de sus diferencias en asociaciones léxicas, entorno sintáctico y grado de colocación o fijeza¹⁵, si la hay. La comparación nos permitirá ver la variación nativa y no nativa, por un lado, y el estilo también nativo y no nativo, por otro.

Los elementos léxicos seleccionados han sido: *experiencia, currículum (currículum, CV), candidato, candidatura (candidat*), formación, solicitud, tengo, soy, cordial, (cordia*), atentamente, estimado/-a (estimad*), esperando, espero, respuesta, entrevista*.

Los casos que aparecen con asterisco permiten buscar la palabra en masculino y femenino, singular y plural, como nombre, adjetivo o adverbio (si es posible), como ocurre en muchos criterios de búsqueda y corpus.

5.3.1. CAES y SOLTRAB-carta

En los apartados anteriores hemos presentado los resultados del análisis global del léxico de los dos corpus de textos completos. Ahora, siguiendo la propuesta metodológica de Biber (Biber y Conrad 2009) para definir registro y estilo, ampliamos la consulta al CAES. Como buscamos caracterizar el estilo, necesitamos confirmar lo hallado en nuestra muestra de 17 sujetos nativos y 17 no nativos con una muestra mayor. El CAES, como indicamos (ver apartado 4.2.2), para el nivel B2 ofrece la posibilidad de búsquedas a partir de un corpus de género similar para 151 sujetos. Los resultados de la búsqueda en CAES y SOLTRAB de la relación de palabras mencionada *supra* son los siguientes (ver: *a-h*).

¹⁵ Barrios Rodríguez, M. A. (2015) *Las colocaciones del español*. Madrid: Arco/Libros SL. y Alonso, M. (2010) "No importa si la llamas colocación o no:

a) EXPERIENCIA

SOLTRAB NN

Observación: "mi experiencia" 5/18 y "tengo experiencia en" 3/18; 4/18 con "experiencia" combinado con expresiones de cuantificación ("mucha experiencia" 2/18; "bastante" 1/18; "un poco" 1/18); "experiencia en" 7/18; En cuanto a los adjetivos con los que se combina: 2/18 con "experiencia laboral" en el texto y una "experiencia profesional" encabezando un CV adjunto.

SOLTRAB NATIVOS

Los más frecuentes son: [tengo]CERO det+ experiencia previa, experiencia laboral, experiencia en (atención al cliente; en el sector lingüístico), y *mi experiencia (en 5 de 17 casos).

b) CURRÍCULUM / CURRÍCULO, O CV

SOLTRAB NN

Lo usan como "currículo" en 2 ocasiones y aparece como CV otras dos. El verbo con el que aparece es en una ocasión "les pego mi CV" y "he adjuntado mi CV" y una en el adjunto propiamente: "Experiencia profesional (CV)".

SOLTRAB NATIVOS

Encontramos 6 casos: 4 casos precedidos por el posesivo "mi"; dos asociados a "hacer llegar mi CV", uno con "adjuntar" (la forma esperada) y uno inadecuado ("os dejo").

describela", en: Mellado, C. *et al.* (2010) *Nuevas propuestas para el español y el alemán*. Frank & Timme: Berlin, pp. 55-80.

Concordance Hits 6	
Hit	KWIC
1	acordes a mi perfil <VP>. Les adjunto mi currículum vitae <CVA> por si necesitan más infor
2	, y si puede ser, internacionales. (Os dejo el currículum <CVA> para que podáis saber más sobre m
3	contacto con usted <ME> para hacerle llegar mi currículum vitae <CVA>, ya que estoy buscando <EI>
4	de Barcelona <UECV>. Como podrán comprobar en mi currículum adjunto <CVA>, tengo la capacidad de co
5	competencias tal y como se recogen en el currículum a través de una entrevista <PE>. Para e
6	innovador <EE>. A continuación, les hago llegar mi currículum vitae <CVA> para su valoración y para p

Figura 16.

CAES

CURRÍCULUM (b2)	
3 resultados (Descargar página)	
1 (B2/Portugués)	, este posgrado , añadirá muchas habilidades en mi currículum académico y personal .
2 (B2/Árabe)	tienen alguna duda , me voy a enviar mi currículum que tiene todas las informaciones que u necesitan .
3 (B2/Francés)	Me permito añadir mi currículum unos datos precisos y las etapas de mi c universitaria incluso .

Figura 17.

Tres ocurrencias, precedidas también por el posesivo de primera persona “mi”. En cuanto a “Experiencia”, encontramos 23 casos. Las asociaciones son: “experiencia profesional” (2/23 casos) y las demás: “experiencia con” (experiencia con trabajos voluntarios, con idiomas, con trabajo en equipo); “experiencia de + tiempo” (experiencia de dos años en...); “experiencia en” (en Bruselas; en enseñanza de biología); “experiencia + gerundio” (experiencia trabajando con...); y “experiencia +adjetivo positivo” (experiencia memorable, experiencia única, nueva, inolvidable).

C) CANDIDATO/-A, CANDIDATURA, CANDIDAT*

CAES arroja 3 casos de candidata, 4 para candidato y 4 para candidatura.

“Candidatura” aparece siempre con posesivo (y variación, según problemas): “ma candidatura”, “my candidatura”. “Candidato”, en cambio, aparece con un adjetivo valorativo positivo: “excelente, adecuado”. Además, aparece “candidato/-a” precedido de “ser+un/a”.

3 resultados (Descargar página)	
1 (B2/Árabe)	Tengo la convicción de que soy una candidata adecuada porque soy una persona segura de mi misma , s
2 (B2/Inglés)	Creo que soy una candidata excelente para su programa por varias razones .
3 (B2/Inglés)	Le escribo para presentar me como candidata para el programa de la Universidad de Argentina de los lengua y literatura

Figura 18.

SOLTRAB-NO NATIVO

Concordance		Concordance Plot	File View	Clusters/N-Grams	Collocates	Word List	Keyword List
Concordance Hits 9							
Hit	KWIC						
1	a esta experiencia esencial, <AP> estoy la candidata perfecta para este puesto y me honraría						
2	día 25 de enero<UBA>, quisiera presentar mi candidatura <EI>. Considero que, dada mi educació						
3	universidad de Newcastle <UBECV>, me considero un candidato <AP> muy adecuado a lo que ésta						
4	prensa <ME> y creo que soy la candidata perfecta <EI> para este anuncio <AP>.						
5	su carácter. Su anuncio declara que el candidato tendrá que responder mensajes, dar conse						
6	trabajar contigo <EI>. Creo que soy perfecta candidata para esto <VP>. Espera tu repuesta pront						
7	pasión y mi experiencia me hace el candidato perfecto <AP> para este puesto <EI>. Si						
8	. Según mi parecer soy un muy buen candidato <AP> para este trabajo porque <VP> ten						
9	tu alma gemela". Creo ser <EI> el candidato <AP> perfecto para este trabajo. Leer su						

Search Term Words Case Regex Search Window Size
 candidat* Advanced 50

Figura 19.

Esta palabra sí muestra variación no nativa clara y usos idiosincrásicos no nativos: confusión SER / ESTAR, soy (0) perfecta candidata, sin determinante. La asociación con el adjetivo “perfecto/-a” predomina: 4/9 con o sin inserción de cuantificador o

artículo. Con modalización 5/9: “Creo que soy (2 ocurrencias) / creo ser” (1 ocurrencias), “Según mi parecer soy” (1 ocurrencia), “me considero” (1 ocurrencia). En 6/9 apariciones de la palabra “candidato/-a” el que escribe se valora muy positivamente.

SOLTRAB- NATIVOS

Candidat*

Concordance Hits 2	
Hit	KWIC
1	creo que mis estudios me permiten ser un candidato óptimo <AP>, pues la mezcla de idiomas <
2	>. Por todo ello, considero que sería una buena candidata para la beca <AP>, ya que reúno las

Figura 20.

Solo hay dos ocurrencias, con valoración positiva; uno antepuesto, otro pospuesto; uno masculino y uno femenino.

d) FORMACIÓN

CAES

FORMACIÓN	
20 resultados (Descargar página)	
1 (B2/Árabe)	un diploma de ciencias políticas y quiero continuar mi formación de la lengua española , por eso os escribo esta carta para solicitar
2 (B2/Portugués)	Soy Relaciones Publicas de formación , pero siempre he trabajado con el marketing de moda y hizo un
3 (B2/Francés)	Soy asiduiста y , si soy aceptada a la formación , seguiría los cursos con mucha seriosidad.
4 (B2/Francés)	- Cuanto tiempo dura la formación ?
5 (B2/Portugués)	literatura española , que puede añadir mucho en mi formación academica , por eso este programa sería muy útil a mi .
6 (B2/Portugués)	Ahora busco más formación academica para enriquecer los conocimientos que he adquirido en mundo corporativo.
7 (B2/Portugués)	Em mi formación académica , la discusión teórica a_cerca_de las narrativas siempre presente .
8 (B2/Portugués)	Tengo formación académica en Baraque de Turismo , con posgrado en administrac

Figura 21.

Arroja 20 resultados, precedidos del posesivo “mi” (4), con el verbo tener (3) –es una alternativa a “mi”; el resto de casos van precedidos

de preposición, con y sin artículo (“busco formación”, “si soy aceptada a la formación”).

SOLTRAB- NO NATIVO

Concordance Hits 2	
Hit	KWIC
1	“BUSCA TU ALMA GEMELA”. Además de mi formación en grafología, empecé el año pasado a
2	<VP>. Como se puede ver en mi formación <CVA>, he obtenido un nivel alto en

Figura 22.

Esta palabra no tiene un número alto de ocurrencias y va precedida de “mi” y se usa con dos significados distintos: uno como CV (el segundo) y uno como proceso de preparación (el primero). En esto difieren de los NN del CAES y de los Nativos, aunque la comparación solo es relevante cuantitativamente con estos últimos (porque el número de sujetos es igual).

SOLTRAB NATIVOS

Concordance Hits 7	
Hit	KWIC
1	<AP> ya que a lo largo de mi formación he realizado dos estadas internacionales
2	. Además, actualmente estoy cursando un Máster de Formación de Profesores de Español <ECV> como Leng
3	fluida en 4 lenguas distintas <EID> gracias a la formación de mis estudios y a la formación complem
4	la formación de mis estudios y a la formación complementaria en el extranjero <ECV>. A
5	I público. <EI> Me gustaría remarcar, también, la formación y aprendizaje que me proporcionaría el h
6	para mí poder ampliar la información sobre mi formación profesional <FFPC> y mis competencias ta
7	lacer para mí poder ampliar mis conocimientos, mi formación profesional y mis competencias <EI> con

Figura 23.

De los 7 casos, 3/4 van precedidos por el posesivo “mi”; *formación profesional* aparece 2 veces; 1 caso de “a lo largo de mi formación” y 1 caso de “gracias a la formación”. Los nativos no usan “tener” con “formación” en ningún caso.

e) SOLICITUD / SOLICIT*

La palabra “solicitud” es difícil en B2. De 101 ocurrencias de “solicit*” resulta que solo 29 son “solicitud”; de estas 15 aparecen tras “asunto” o como asunto sin título (50% de los casos). La tarea, por tanto, seguramente era un correo electrónico o una carta. En el cuerpo del texto, hacia el final, aparece “espero que sea aceptada o será aceptada”, o “sea positiva” como colocaciones, pero solo en 3 ocasiones (hablantes de árabe, portugués y francés), seguramente por influencia románica. En el asunto, está colocado junto a “admisión” (solicitud de admisión –con o sin preposición– o para admisión), en 12 casos de los 15 donde aparece “solicitud”.

78 (B2/Ruso)	Este es lo que he motivado mi solicitud de estudiar español.
79 (B2/Chino mandarín)	- Si llegare a universidad para aprender , podría solicitud dormitorio universitario ?
80 (B2/Portugués)	Mi solicitud es motivado por tener buenas referencias de el profesorado de la universidad .
81 (B2/Portugués)	aseguran las mejores herramientas para investigación ; presento mi solicitud para el Programa de Postgrado de Lengua y Literatura Española .
82 (B2/Árabe)	Espero que mi solicitud sea aceptada y poder saludar la personalmente a el principio de el curso
83 (B2/Portugués)	Con seguridad que mi solicitud será aceptada , agradezco la atención .
84 (B2/Árabe)	Asunto : solicitud una admisión en el programa de postgrado de lengua y literatura española de
85 (B2/Francés)	usted por haber dar me su tiempo leyendo mi solicitud y espero que su respuesta sea positiva y gracias
86 (B2/Árabe)	Sujeto : Solicitud admisión en el programa de postgrado de lengua y literatura española .
87 (B2/Árabe)	Asunto : Solicitud de admisión
88 (B2/Árabe)	Objeto : Solicitud de admisión
89 (B2/Árabe)	Solicitud de admisión en el programa de postgrado de lengua y literatura española
90 (B2/Árabe)	Objeto : Solicitud de admisión en el programa de postgrado de lengua y literatura español .
91 (B2/Árabe)	Objeto : Solicitud de admisión en el programa de postgrado de lengua y literatura española .
92 (B2/Árabe)	Asunto : Solicitud de admisión en el programa de postgrado de lengua y literatura española .
93 (B2/Árabe)	Objeto : Solicitud de admisión en el programa P. G. L. A.
94 (B2/Árabe)	Asunto : Solicitud de admisión en el programa de postgrado de lengua y literatura española .
95 (B2/Árabe)	Asunto : Solicitud de admisión en el programa de postgrado de lengua y literatura española .
96 (B2/Árabe)	Solicitud de informaciones de el programa de postgrado de lengua y literatura española
97 (B2/Árabe)	Solicitud para admisión en el programa de postgrado de lengua y literatura española
98 (B2/Árabe)	Objeto : Solicitud para estudiar en
99 (B2/Árabe)	Objeto : Solicitud y admisión en el programa de postgrado de lengua y literatura española
100 (B2/Árabe)	traducción y quiero matricular me en vuestra universidad le solisto aceptar me .

Figura 24.

SOLTRAB- NO NATIVOS

Se usa en 5 ocasiones en el asunto del mensaje. En 2 ocasiones es el motivo del escrito y en otras dos en expresión de interés, lo que supone sumado casi tanto como el *Asunto*. Se trata de una palabra muy específica y tiene un lugar de aparición muy concreto: *Asunto*, inicio (como motivo del escrito), final o principio como manifestación de interés. Estas 7 ocurrencias contrastan con las 2

únicas encontradas en el corpus de nativos de igual número de participantes: una como ME y otra como FFC.

Concordance	Concordance Plot	File View	Clusters/N-Grams	Collocates	Word List	Keyword List
Concordance Hits 14						
Hit	KWIC					
1	"Busca tu alma gemela"- Carta de solicitud <A> 27 de enero de 2017 <FE> Señ					
2	Carta de solicitud Muy estimada señora Lourdes Díaz,<					
3	.com +34 33 30 019 94 Barcelona <E> Asunto : Solicitud de empleo <A> Estimada Señora D					
4	diario 20 minutos Barcelona<UBA> , donde vi que solicitaban a una profesional que sepa leer los					
5	.lengua española avanzado 2 SOLICITAR UN POSTO DE TRABAJO <A> Estir					
6	añadido para la sección por la que solicito el trabajo porque, normalmente, las pe					
7	al anuncio <ME> en el que se solicita un periodista o estudiante para colabo					
8	" de su revista <UBA> , quisiera presentar mi solicitud <EI> para el puesto que se anuncia.					
9	leído su carta <ME> en la que solicita a un periodista o estudiante con experi					
10	(a) señor(a),<FASP> Le presento mi solicitud <ME> para el puesto que se encarga					
11	y el periodismo. Por eso presento mi solicitud <EI> a vuestro nuevo puesto porque					
12	> He visto su anuncio <ME> en que solicita una persona que sea capaz de escribir					
13	mbla de Catalunya, 9 08007 Barcelona <DE> Asunto: solicitud del puesto "BUSCA TU ALMA GEM					

Figura 25.

SOLTRAB- NATIVOS

Concordance	Concordance Plot	File View	Clusters/N-Grams	Collocates	Word List	Keyword List
Concordance Hits 2						
Hit	KWIC					
1	tardes,<FASP> Me comunico con usted <ME> para solicitar <EI> el puesto de trabajo como traductor					
2	u tiempo y espero que consideren positivamente mi solicitud <FFC> .					

Figura 26.

“Solicitud” tiene una aparición bajísima: una única ocurrencia en la fórmula final de cierre y otra en infinitivo como ME (motivo del escrito), lo que difiere mucho de lo hallado para los NN.

f) SOY, TENGO (AUTOPRESENTACIÓN)

CAES

Abundan las formas “soy muy”, “tengo much*”, que dan la sensación de una autopresentación un tanto presuntuosa (autobombo) que no encontramos en los nativos.

111 (B2/Portugués)	, me gustaría vivir tal situación , será que	soy molesto para los otros ?
112 (B2/Árabe)	que obtuve mi licenciatura en el año 2010 ,	soy muy activa y trabajadora .
113 (B2/Árabe)		soy muy curiosa y me gustan los desafíos , me gusta conocer a la
114 (B2/Portugués)	, también ya hice pasantillas en algunas escuelas ,	soy muy dedicada a los estudios .
115 (B2/Portugués)	Yo	soy muy disciplinada , lista , divertida y organizada .
116 (B2/Francés)	el que no fuma y como muchos ex fumadores	soy muy en _contra_ de fumar en los lugares publicos .
117 (B2/Portugués)	Puedo añadir les que	soy muy responsable com mis compromisos académicos .
118 (B2/Chino mandarín)	Tercero , como no	soy muy rico y no quiero mis padres pague todo el dinero de mi
119 (B2/Árabe)	Ademas ,	soy muy sensata y me da imprta mi valor a el trabajo .
120 (B2/Inglés)	me llamo Niall ,	soy natural de Irlanda y estoy estudiando español en el Instituto_ Cervantes en Dublín .

Figura 27.

Lo mismo ocurre con “tener” que va acompañado de cuantificadores:

122 (B2/Portugués)	Soy muy sociable y tengo mucha experiencia con trabajo en equipos .
123 (B2/Árabe)	lo que quiero , puedo controlar mis emociones y tengo mucha facilidad para relacionar me con los demas .
124 (B2/Portugués)	fluencia el Inglés y Español (B2) y tengo mucha gana de hacer clases de Francés .
125 (B2/Inglés)	, y literatura de el mundo hispano , y tengo muchas ganas de estudiar con Ustedes en Buenos Aires .
126 (B2/Árabe)	ultimo y ademas como se financia el programa , tengo muchas ganas de matricular me en su univeridad pero no+te muchas informaciones
127 (B2/Inglés)	Tambien tengo muchas preguntas sobre el costo de el programa .
128 (B2/Francés)	Soy seria y motivada y tengo mucho animo para aprende .
129 (B2/Portugués)	Estoy estudiando lengua española hace 2 años y tengo mucho gusto por la lengua y literatura española .

Figura 28.

SOLTRAB NO NATIVO

Seleccionamos las formas con el verbo “ser”: *soy* aparece en 29 casos con la siguiente distribución:

Concordance Hits 29	
Hit	KWIC
1	". Mi nombre es Alexandra Tatsi <PPA> y soy estudiante de Filología española y francesa <E
2	la universidad y busco trabajo periodístico. <VP> Soy motivada, trabajadora y muy organizada. Me gus
3	mensajes en lugar de la escritura. <VP> Soy una persona apasionada; <VP> me encanta ayudar
4	rtes menos científicas como la astrología. Además soy muy experto en mantener relaciones con cliente
5	. <VP> Aparte de eso puedo garantizar que soy una persona de confianza y eficaz. <AP>
6	Señora Lourdes Díaz Revista: Dime quién soy C/ Del Parlament, Sant Antoni 25 08019 @lourde
7	hecho y entregado a tiempo. <VP> Además, soy alguien de muy sociable lo que resulta
8	críticas de manera constructiva y, ya que soy una estudiante, tengo horarios flexibles <ED>.
9	desde el área del periodismo, creo que soy adecuado para el puesto <AP>. Porque yo
10	con los demás <EI>. <PPA> Desde que soy pequeño, estoy interesado en la psique humana
11	. <VP> Puedo decir de mí mismo que soy sensible y noto si dos personas se
12	horóscopo y la de mis queridos, luego soy un experto en materia de horóscopo. Por
13	. Por último, pero no menos importante <VP> soy trabajadora y estaría yo capaz de hacerse

14 de la prensa <ME> y creo que soy la candidata perfecta <EI> para este anuncio <
 15 , <FSP> Me llamo Jacqui, <PPA> tengo 21 años, soy de Irlanda y estoy estudiando periodismo < ECV
 16 mucho a trabajar contigo <EI>. Creo que soy perfecta candidata para esto <VP>. Espera tu
 17 esponda: <FASP> Me llamo Laure Steinville, <PPA> soy francesa y soy una estudiante de ciencias
 18 llamo Laure Steinville, <PPA> soy francesa y soy una estudiante de ciencias políticas. <EI> Des
 19 (a parejas jóvenes ansiosas, por ejemplo). <VP> Soy naturalmente muy analítica y tengo buen ojo
 20 uen ojo para los detalles. Adicionalmente, < EID> soy bilingüe en inglés y francés, <AP> que
 21 <ME> que anunció en línea <UBA>. Actualmente, soy estudiante del periodismo en mi último año <
 22 yudarme dar consejos personalizados. Actualmente, soy la jefa de redacción de la revista
 23 la columna de consejos y los horóscopos. Soy una persona muy organizada y puntual <VP>,
 24 Estimada Señora Lourdes:<FASP> Soy un estudiante de Erasmus <PPA> procedente d
 25 > que acabo de mencionar. Según mi parecer soy un muy buen candidato <AP> para este
 26 . Y si hablamos de mi carácter, <VP> soy una persona muy sociable, <VP> me gusta

Figura 29.

En 5/29 casos se combina con “persona” para introducir su descripción; Se combina con “un/una más adjetivo” en 4 ocasiones, con “el/la” en 3 ocasiones; y sin determinante ante el adjetivo en 9/29 casos. En relación con la cuantificación, hay 8 ocurrencias de 29 combinaciones, lo que supone una diferencia muy notable con respecto a los nativos.

Resulta, pues, llamativo que no se usen nombres más neutros como “persona”, “chica/o”, además de “estudiante” para hacer una autopresentación más indirecta e introducir la atribución (ser+adjetivo). También la preferencia por la ausencia de determinante ante el adjetivo y la abundancia de cuantificadores con *muy* (que se percibe como presuntuoso). Todo ello contribuye a un estilo no nativo en esta función/etiqueta PPA y en VP.

En cuanto a “tener”, aparece vinculado a la edad (“tengo X años”) en solo 3 ocasiones de 32, lo que no es muy alto. Asociado a “experiencia” (con o sin cuantificador) en 6/32 ocasiones. De estas, asociado a “experiencia laboral” (1) y “experiencia en” (4). Con “práctica” hay 1 ocurrencia. Con “conocimiento/s” (4). Asociado a

“ganas, afición, curiosidad,” una ocurrencia de cada; con “dominio” (1) asociado a idiomas. En cuanto a patrones de asociación difiere de los nativos que usaban mayoritariamente “experiencia” y “aptitudes” (o sinónimos del tipo “habilidades, capacidad...” y otros abstractos).

SOLTRAB NATIVOS

Llama la atención que se presentan como “soy una persona...”, “soy una chica...”, además de “soy estudiante de...” lo que no ocurre en los NNS. Esto incide en un perfil bajo de presentación (uso de la modestia como convención cultural).

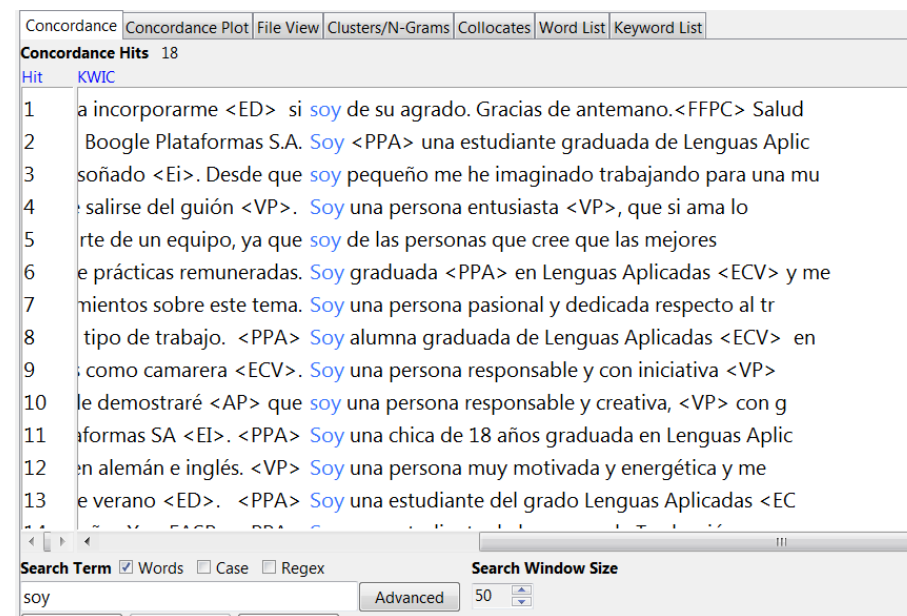


Figura 30.

Son, normalmente, adjetivos positivos, pero sin el cuantificador “muy” (excepto algún caso concreto, como el ejemplo 12). En cuanto a TENGO: funciona de forma parecida a SOY (más que en los NNS).

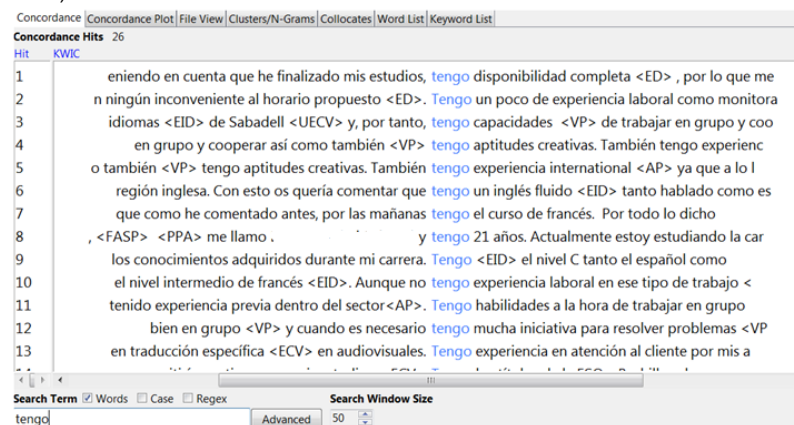


Figura 31.

Predomina la colocación “tengo experiencia + adjetivo / en + algo”.

g) FÓRMULAS FIJAS: INICIO Y FINAL. *ESTIM**

CAES

La fórmula de saludo inicial más frecuente es “Estimado/-a Sr./-a” con una presencia de 93 en 86 pruebas (la búsqueda se hizo con “estim*”). Este resultado indica una presencia alta de fórmulas iniciales en este grupo, lo que contrasta con los otros dos.

SOLTRAB NO NATIVOS

En este grupo no nativo se encuentra más variedad que en los nativos en cuanto a las formas de tratamiento: “Estimada +N y Apellido” (1), “Estimada Sra + Apellido”(2), Estimada Sra. +

Nombre de pila” (2 ocurrencias), “Apreciada Sra” (1), “distinguida Sra.” (1), en plural y masculino (2) uno con “Muy distinguidos señores” y uno con “Estimados señores”; “Muy Sra. Mía” (1); “A quien corresponda /pueda interesar” (3). La versión más frecuente contiene “estimada” (en 9/15 casos). Claramente no nativos hay dos casos: “Muy señora mía: Lourdes Díaz” y “Estimada Señora Lourdes”, este segundo inadecuado.

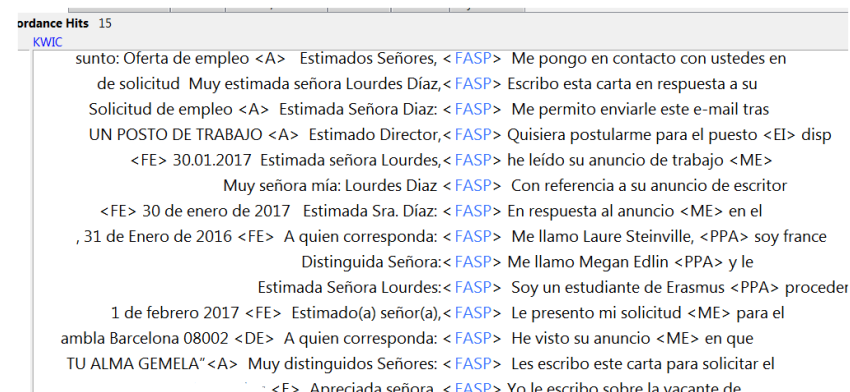


Figura 32.

SOLTRAB NATIVO

En cuanto a las formas de tratamiento / saludo inicial, menos del 50% las incluyen:



Figura 33.

Con algún problema de registro, y con poca variación:

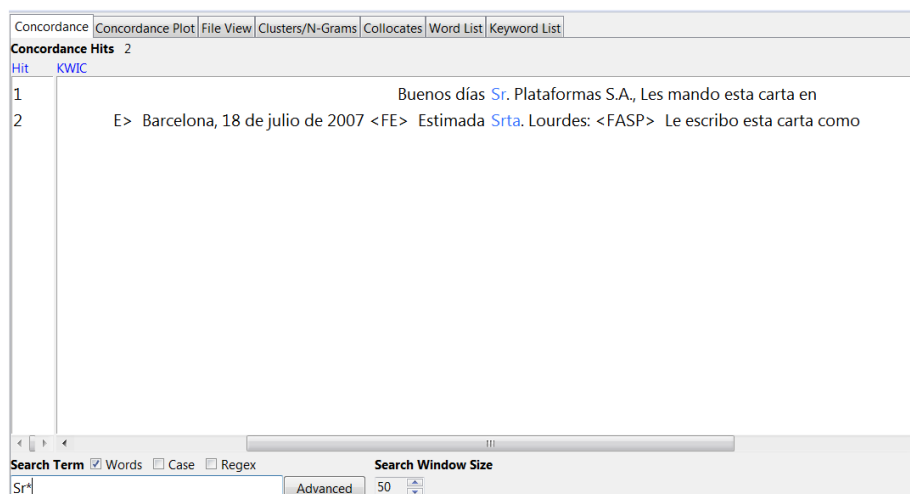


Figura 34.

La pregunta es ¿tienen más clara la tarea los no nativos? ¿o los requisitos formales? Los NNS de la UPF, usan FFC (fórmulas fijas de cierre) en 16 de 17 pruebas y 14 FFPC (fórmulas fijas precierre).

Los NS usan en 17/17 FFC y solo 11 FFPC. También se olvidan, en algún caso, de firmar (14/17).

h) FÓRMULAS FIJAS: INICIO Y FINAL *CORDIAL* *

CAES

28 (B2/Portugués)	Saludos cordiales ,
29 (B2/Portugués)	Saludos cordiales ,
30 (B2/Portugués)	Saludos cordiales .
31 (B2/Árabe)	En_ espera_ de una respuesta favorable , reciba usted mis saludos cordiales .
32 (B2/Árabe)	En_ espera_ de vuestra respuesta , reciba mis saludos cordiales .
33 (B2/Árabe)	En_ espera_ de una respuesta favorable reciba mis más cordiales saludos
34 (B2/Árabe)	En_ espera_ de una respuesta favorable reciba , mis más cordiales saludos
35 (B2/Árabe)	En_ espera_ de una respuesta favorable reciba , mis más cordiales saludos
36 (B2/Árabe)	En_ espera_ de una respuesta favorable , reciba mis más cordiales saludos .
37 (B2/Árabe)	En_ espera_ de una respuesta favorable , reciba mis más cordiales saludos .
38 (B2/Árabe)	En_ espera_ de una respuesta favorable , reciba mis más cordiales saludos .
39 (B2/Francés)	positiva de su honorable universidad; os presento mis cordiales salutations Na
40 (B2/Portugués)	Cordiales saludos ,
41 (B2/Portugués)	Cordiales saludos ,

Figura 35.

Llama la atención que la posición del adjetivo con SALUDO se reparte al 50% antepuesta y pospuesta; que se usa SALUDO (sing.) casi la mitad (16 ocurrencias) que en plural (25); y que la fórmula "Saludo + espera de respuesta favorable" (cliché francófono), aparece en 13 árabes, 1 francés (de Siria) y 1 portugués.

SOLTRAB-NN

Sorprende el bajísimo número de ocurrencias de esta FFPC o FFC, que parecía universal en los otros corpus, con variación de orden, etc. Aquí solo encontramos antepuesto (2 casos) y un "cordialmente". Lo que usan mayoritariamente es "atentamente", precedido de "le saluda" y con algún error de persona ("le saludo").

Concordance	Concordance Plot	File View	Clusters/N-Grams	Collocates	Word List	Keyword List
Concordance Hits 12						
Hit	KWIC					
1	su redacción. Reciba un cordial saludo,<FFPC> Atentamente <FFC> .					
2	ra su revista. Esperando su contestación<FFPC>. Atentamente <FFC> .					
3	adeciendo de antemano su atención <FFPC>. Saluda atentamente ,<FFC> .					
4	cualquiera otra duda que pudiera tener Usted. Atentamente ,<FFC> .					
5	de antemano su atención, <FFPC>le saluda atentamente ,<FFC> .					
6	esperanza de ser contactada <PE>, le saludo atentamente <FFC>.					
7	r cuenta información estime necesaria. Le saluda atentamente <FFC>: .					
8	y sin otro particular <FFPC>, le saluda atentamente <FFC> ,					
9	>. Sin más que añadir, <FFPC> se despide atentamente <FFC> .					
10	usted Pronto <FFPC>. Gracias de antemano,<FFPC> Atentamente , <FFC> .					
11	> y nos vemos en la oficina <ED>. Atentamente ,<FFC> .					
12	a la espera de su respuesta <FFPC>. Atentamente ,<FFC> .					

Figura 36.

Una posible explicación para las diferencias entre este grupo no nativo y los nativos más los arabófonos, francófonos y lusófonos que predominan en el CAES es, precisamente, la tipología lingüística románica mayoritaria entre los aprendices del CAES (los arabófonos hablan francés) y el predominio de anglófonos y germanófonos del grupo UPF, lenguas más parcas en fórmulas de despedida de cierre absoluto (FFC), quizá para compensar la extensión (o cortesía explícita) de la fórmula precierre (FFPC).

SOLTRAB_NATIVOS

Con "Cordial*" encontramos 10 casos de los que 5 son CORDIAL SALUDO (singular y antepuesto); 3 casos de PL y SALUDOS CORDIALES (pl y pospuesto); y 2 casos de "cordialmente", SIEMPRE CON COMA.

El plural "Saludos cordiales" como colocación aparece en 3/10 casos; "un cordial saludo" aparece en 4/10 y "cordialmente" en 2/10. Este último es el que resulta extraño en los NN. La distribución equilibrada del plural con adjetivo pospuesto y del singular con adjetivo antepuesto coincide con los NN.

6. CONCLUSIONES

Al inicio de este trabajo planteábamos unas preguntas ligadas, la primera, con las necesidades textuales clave de nuestra experiencia cotidiana y trasladadas a la elaboración de exámenes, currículos, etc., que era si estaba justificado el protagonismo que tiene el género / producto *carta* como ejemplo recurrente para ilustrar (y evaluar) la competencia propiamente *textual*. Creemos que los datos de nuestro estudio nos permiten responder que, en parte, sí y, en parte, no, de forma matizada. Sí, porque como la bibliografía y la propia investigación reflejan, la carta, así como el correo electrónico formal (que algunos eligen como alternativa), son ilustrativos de los géneros coloquiales, intermedios o híbridos entre la oralidad y la escritura, que reflejan formas altamente convencionalizadas de una interacción coloquial traspuesta a otros medios cuando no puede darse el cara a cara y la simultaneidad. Porque su dominio resulta clave cuando se intenta emular la inmediatez en esferas de uso que van de lo personal (privado) a lo público (formal) mediante recursos que entrañan dificultad creciente de B1 a C2 para moverse en esa polaridad de forma eficaz. Entendemos por eficaz no solo la consecución de los objetivos comunicativos básicos en B1, básicos y formales en B2 sino la inclusión de formas y fórmulas genuinas y convencionales de la cultura de la L2 en una proporción natural que haga el texto

culturalmente adecuado (B2-C2). Esta observación empírica nos permite apuntar una cierta objeción a ese carácter recurrente de las cartas y correos en exámenes y materiales sin más explicación. Primero, porque no es el único género que presenta esas características intermedias entre oralidad y escritura (o carácter conversacional) ni el más frecuente (a juzgar por las pocas cartas que escribimos en la vida real); segundo, porque no se argumenta en programaciones ni materiales el porqué de su recurrencia como género por encima de otros, ni se aporta criterios de evaluación. Esta reflexión, que consideramos necesaria a la luz de los datos de los dos corpus usados (SOLTRAB y CAES), abriría la puerta a incluir y tratar otros géneros conversacionales o mixtos (como las conversaciones por mensajería instantánea, etc.) o, simplemente, a replantear el lugar y el papel de las cartas y correos como géneros conversacionales. Esta conversacionalidad, bien entendida y, sobre todo mejor explicada, es lo que subyace al género *carta* como ejemplo de *continuum* complejo y muy convencionalizado (culturalmente) entre oralidad y escrituralidad (Lucha y Díaz 2017). Didácticamente, convendría, en especial, incluir técnicas para resaltar la relación con otros géneros *híbridos* –sobre todo los marcados por la intervención de las TIC– como son los chats, *sms*, etc. o las entrevistas, *podcasts*, etc., que pueden resultar muy útiles en el aula usados de manera comparada y respaldados por consultas y trabajo con corpus accesibles o materiales reales.

Desde el punto de vista pragmático-cultural, cabría destacar en el aula qué se espera en una carta según el tipo de destinatario, situación y soporte; qué cabe en ella y qué no entre unos interlocutores cuya relación es de cierta formalidad y a propósito de un tema tan subjetivamente marcado como es hablar de uno mismo (como ocurre en las cartas profesionales como la que nos ha ocupado). En este sentido, este tipo de carta, la de solicitud –y el

correspondiente correo–, constituyen un excelente ejemplo de encrucijada intercultural de convenciones, tanto en una clase de ELE de ámbito general como de fines específicos.

En cuanto a la gradación de dificultad (y especialización), segundo aspecto planteado en la investigación, creemos haber probado que esta no reside, pues, en el tema (campo o ámbito más o menos especializado), ni en la objetividad o no, como parece desprenderse de algunos descriptores de niveles, sino en el manejo coherente de los recursos que codifican la distancia (inclinación hacia el polo más formal, más objetivo, más cercano a la escritura, menos empático, más público y más cortés y formulario, entre otros parámetros) opuestos a los que codifican la cercanía (inmediatez, ámbito personal, espontaneidad, ausencia de planificación, acumulación de información, emotividad y empatía) y especialmente, los rasgos de escrituralidad frente a la oralidad. Dado que la mayor o menor proximidad a uno de los polos se produce por acumulación de recursos convencionalizados por la comunidad, que resulta en una variación sistemática, y dado que esta convención no es universal ni translingüística, los géneros conversacionales son un ámbito donde la variación no nativa se pone en evidencia de forma muy clara. El uso de corpus nativos y no nativos permite ver lo central y constitutivo (no sujeto a variación) y lo periférico o variable, así como el grado de obligatoriedad o no del uso de estos recursos entre los hablantes. Los resultados más evidentes del fracaso comunicativo (o del riesgo comunicativo), como hemos ilustrado con los ejemplos del corpus, son la ruptura de convenciones en la cortesía y autopresentación (imágenes del emisor y receptor esperadas, estrategias de autopresentación y tratamiento del destinatario), en la coherencia (alteración en la secuenciación de la información esperada y de su cualidad) y en el formato (fórmulas y colocaciones ritualizadas). No todas estas *zonas de riesgo* comunicativo se

pueden abordar reflexivamente con la misma facilidad en el aula para todos los niveles de B1 a C2. Ni disponemos de recursos para todo ello. Sin embargo, de la conciencia de esa diferencia en los distintos ámbitos o niveles que intervienen en un género y de la consideración de su nivel de riesgo o incidencia en la comunicación real (apoyada en el análisis de corpus reales nativos y no nativos en el aula) deberían surgir tanto la gradación de las tareas como la decisión acerca de la presencia o no de un género (o subgénero) en cada uno de los niveles. Emanaría como una solución de compromiso reflexiva.

Nuestra tercera y última pregunta de investigación estaba vinculada al papel de las cartas y correos en el aprendizaje de lenguas y a su didáctica. Creemos que con la aproximación empírica que hemos llevado a cabo proporcionamos herramientas para reivindicar ambos géneros como una forma útil para presentar la lengua a través de sus manifestaciones convencionalizadas y en contexto, de forma significativa y sistematizada. Al aportar corpus de textos completos o extractos, proporcionamos, también, la posibilidad de llevar al aula muestras de las divergencias o variación entre nativos y no nativos y de trabajar sobre ellas. Por último, ante la pregunta que podría surgirle a un docente acerca de si se puede practicar y consolidar la lengua en uso, señalando la continuidad (y las fronteras) entre lo oral y lo escrito, la respuesta es que sí: tanto desde el punto de vista funcional (con las diferencias entre nativos y no nativos sobre todo en el ámbito del YO frente al TÚ) como desde la concreción de sus exponentes, colocaciones o asociaciones léxicas predominantes. Usar técnicas de descubrimiento, resalte, trabajo con corpus de ejemplos, léxico contextualizado, etc. sirve para llamar la atención sobre las características recurrentes que configuran cada género tratado en la L2 y para activar la reflexión interlingüística esto es, para ver las diferencias entre la L1 y las

prácticas convencionalizadas de ese género en la L2. Constituye, además, un ejemplo de la integración de investigación-acción en el aula a través de técnicas perfectamente familiares y asequibles, cognitiva y metalingüísticamente más eficaces que la tradicional práctica intensiva de modelos.

Finalmente, somos conscientes de que este es un trabajo parcial que deberá ser ampliado con mayor número de muestras de textos completos, indicaciones por lenguas y ampliación de géneros.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J.M., 1991: "Une typologie d'inspiration bajtinienne", *ELA* 83: 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.

Ainciburu, M.C. y P. Rodríguez, 2015: "La elección de géneros textuales en los exámenes de certificación de lenguas académicas", *Actas del XXV Congreso de ASELE*.

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

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

Anthony, M.L. *Antconc*

<http://www.laurenceanthony.net/software/antconcl>

Bassols, M. y A.M. Torrent, 1997: *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

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

Biber, D. y S. Conrad, 2009: *Register, Genre and Style*. Cambridge: Cambridge University Press.

Biber, D., 1988: *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

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. y R. Reppen, 2002: "What does frequency have to do with grammar teaching?" *Studies in Second Language Acquisition* 24: 199-208.

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.

Bustos, J.M., 1996: *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Connor, U., 1996: *Contrastive Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.

Connor, U. y R. Kaplan (eds.), 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*, 67-85. Amsterdam: J. Benjamins.

Consejo de Europa, 2000: *Common European Reference Framework*. Estrasburgo: Consejo de Europa [versión española de 2002]

Díaz, L. y M. Aymerich, 2003: *La destreza escrita*. Madrid: Edelsa, Programa de Autoformación del Profesorado.

Díaz, L. y R.M. Lucha, 2010: "Teaching genres in an L2 writing course. The incidence of focus on form in written production or how to go a step further than natives", *Monografías marcoELE* 11: 20-36.

http://marcoele.com/descargas/11/02.diaz_lucha.pdf

Díaz, L. y R.M. Lucha, 2010: "I am writing expositive texts with an accent. Does it matter? Can I be automatically assessed?", en

Mapping Language Across Cultures: Language analysis in Cross-Cultural and Intercultural (MLAC10), Salamanca: Universidad de Salamanca y Centro Cultural Hispano Japonés.

Díaz, L. y R.M. Lucha, 2012: "Escribo con acento en español (I2) ¿eso importa? ¿puedo obtener feedback automáticamente?", en Díaz, L. (ed.): *Estudios sobre aprendizaje y adquisición de lenguas y sus contextos*, *Monografías marcoELE* 15: 68-81.

<http://marcoele.com/monograficos/estudios-sobre-aprendizaje-y-adquisicion>

Díaz, L. y R.M. Lucha, 2015: "¿Progreso en mis textos escritos? Análisis de la fluidez y la complejidad en producciones escritas mediante software informático" en *XXVIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*, Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Dugast, D., 1978 : "Sur quoi se fonde la notion d'étendue théorique du vocabulaire?", *Le français modern* 1 : 25-32.

Dugast, D., 1979 : *Vocabulaire et stylistique. 1. Théâtre et dialogue*. Genève: Slatkine.

Dugast, D., 1980 : *La statistique lexicale*. Genève: Slatkine.

García Parejo, I., 1998: "Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas", *Carabela* 46: 23-42.

Halliday, M.A.K., 1989: *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.

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): 57-84.

Koch, P. y W. Oesterreicher, 2007: *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*. Madrid: Gredos.

López, E., M. Rodríguez, y M. Topolevsky, 1999: *Procesos y recursos*. Madrid: Edinumen.

Loureda, Ó., 2003: *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros, SL.

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.

Lucha, R.M. y L. Díaz, 2017: "Tipos textuales expositivos, correos electrónicos y enseñanza de géneros textuales en ELE", *marcoELE* 25.

http://marcoele.com/descargas/25/lucha-diaz-generos_textuales.pdf

Martin, J.R. y D. Rose, 2003: *Working with Discourse*. London: Continuum.

Martin, J.R., 2006: "Metadiscourse in genre-based literacy" en Whittaker, R. *et al.* (eds.) *Language and Literacy*, 95-122. London: Continuum.

Martin, J.R. y D. Rose, 2008: *Genre relations. Mapping Culture*. London: Equinox.

Martin, J.R., 1985: *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Geelong: Deakin University Press.

Meoro, H. y M. Mir, 1995: *Textos conversacionales. Programa ESO*. Barcelona: Oikos-Tau.

Paltridge, B., 2006: *Making sense of Discourse Analysis*. Brisbane: Merino Litographs.

Remón, N., 2017: *Análisis de los textos expositivos de estudiantes de español como lengua extranjera y estudiantes nativos*. Trabajo fin de grado, UPF (*e-repositori*).

Swales, J., 2004: *Research genres. Exploration and applications*. New York: Cambridge University Press.

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, 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., S. Inagaki y H-Y. Kim, 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.

FECHA DE ENVÍO: 19 DE DICIEMBRE DE 2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: 13 DE ENERO DE 2018

ANEXOS

ANEXO 1

Ejercicio de elicitación

Una revista local busca un periodista o estudiante con experiencia en redacción para colaborar en su sección "BUSCA TU ALMA GEMELA". Es necesario saber algo de grafología, horóscopo, carácter, analizar la forma de la cara, etc. para interpretar las afinidades a través de las fotos o de la escritura. El sueldo son 1200 euros al mes.

El candidato tendrá que responder mensajes, dar consejos, relacionar personas que escriban a la revista...

Los interesados deben enviar una carta de solicitud a <lourdes.diaz@upf.edu> donde indiquen su formación (CV), experiencia y argumentación de por qué creen que son un buen candidato para el trabajo.

¡No esperes mucho! ¡Solicita el puesto!

ANEXO 2

Ejemplo del corpus SOLTRAB - NNS

Estimada Señora Lourdes:

Soy un estudiante de Erasmus procedente de Alemania y ahora mismo estoy viviendo en Barcelona. He leído su carta en la que solicita a un periodista o estudiante con experiencia en redacción para colaborar en su sección "BUSCA TU ALMA GEMELA".

Tengo conocimientos elevados en grafología, horóscopo, psicología, etc. Además, he trabajado en varios canales de televisión leyendo las cartas y adivinando el futuro.

A pesar de ser estudiante hablo varios idiomas, entre los cuales se encuentran el español, inglés, italiano, alemán y francés. Tengo un dominio alto de todas las lenguas que acabo de mencionar.

Según mi parecer soy un muy buen candidato para este trabajo porque tengo experiencia, mucha predisposición para trabajar, flexibilidad horaria y muchas ganas de sumar más experiencias a mi vida. Y si hablamos de mi carácter, soy una persona muy sociable, me gusta mucho comunicarme con los demás, conocer a nuevas personas y ayudarlas en todo lo que esté en mi mano.

Si tiene cualquier pregunta no dude en contestarme.

A la espera de su respuesta,

Marco XXX