

## LA INVESTIGACIÓN CREATIVO-PERFORMATIVA Y LAS MODALIDADES TEXTUALES: ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE TEXTOS SOBRE UN MISMO TEMA A PARTIR DE DOS PROPUESTAS DE PRODUCCIÓN DIFERENTES

MANUEL PÉREZ SAIZ\*  
Universidad de Cantabria

**RESUMEN.** *En este artículo, se pretende reflexionar, a partir de la perspectiva que ofrece la investigación creativo-performativa, acerca de la relación que existe entre la forma de presentar una determinada propuesta didáctica y el resultado final de la misma; más en concreto, se trata, por un lado, de comprobar hasta qué punto el modo en que un profesor les plantee a sus alumnos de E/LE la producción escrita sobre un determinado tema afecta al tipo de modalidad textual que prioritariamente se pueda detectar en los textos resultantes y, por otro, de valorar las consecuencias que se puedan derivar de dicha situación.*

**PALABRAS CLAVE.** *Modalidad textual, investigación creativo-performativa, escritura performativa, ilocución, perlocución.*

**ABSTRACT.** *In this article, it is tried to ponder, from the perspective that offers the investigation based on the arts, on the relation that exists between the way of presenting a certain didactic offer and the final result of the same one; more specifically, it is a question of verifying up to what point the way in which a teacher they proposes to his students of E/LE the production written on a certain topic concerns the type of textual modality that as a priority it could detect in the resultant texts.*

**KEY WORDS.** *Textual modality, investigation based on the arts, performing writing, illocution, perlocution.*

### 1. INTRODUCCIÓN: LA INVESTIGACIÓN CREATIVO-PERFORMATIVA

Hasta no hace muchas décadas, sólo se concebía un camino, avalado por una rígida tradición secular, a través del cual se podía desarrollar una investigación científica y, por lo tanto, parecía impensable cualquier otra posibilidad al respecto.

Sin embargo, a lo largo del siglo XX, esta situación se va a ir transformando de forma paulatina mediante la concurrencia de factores de muy diverso tipo que irán tramando un tejido cultural que propiciará la conformación de una nueva mentalidad totalmente distinta. Entre dichos factores, hay que destacar aquí, especialmente a lo largo de los años sesenta, los descubrimientos realizados en física cuántica debidos a investigadores como Edward Lorenz (*Deterministic Nonperiodic Flow*, 1963); la llegada de la teoría del caos, desarrollada, sobre todo, a partir de los setenta de la mano de autores como Mitchell Feigenbaum (*Tests of the Period-Doubling Route to Chaos*, 1981), en la que caos y orden ya no se ofrecen como dimensiones antitéticas; la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, 1983), desde la década de los ochenta; el desarrollo de disciplinas como la lengua o la música, tradicionalmente consideradas como ajenas a lo científico, pero, sobre todo, la evolución experimentada por parte de las materias científicas tradicionales y que, en opinión de Zaldívar, se torna en “crisis de la investigación clásica –que exigía una *objetividad* hoy insostenible incluso para las ciencias experimentales” (Zaldívar 2008: 64)–. En esa línea hay que interpretar la siguiente afirmación acerca de las matemáticas: “Reconocidas como no integrables, la inmensa mayoría de las ecuaciones ya no se plantean como un asunto a resolver. Se tratan en forma iterativa o auto-organizadora, dejando que el proceso haga su camino (*iter* significa precisamente eso, camino), en vez de clausurarlo mediante alguna *solución*” (Escohotado 1999: 117-118).

Todo ello, en suma, dejó un terreno bien abonado para la llegada de una nueva y prometedora alternativa para el ámbito de la investigación científica. En este sentido, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, surgen diversos movimientos en el ámbito de la investigación, de entre los que destacan, por un lado, a partir de la década de los sesenta, el movimiento del arte-terapia, algunos de cuyos máximos exponentes son Kapitan (2003) o Linesch (1995), movimiento que, inicialmente, se propone como posible tratamiento de la salud mental usando el arte como medio terapéutico; por otro lado, se configura, en la década de los ochenta, un movimiento en el ámbito de la investigación en Ciencias Sociales, que atiende al nombre de investigación desde la práctica artística o investigación basada en las artes (IBA) o, si se prefiere, investigación creativo-performativa, y que se caracteriza por vincular la investigación, las artes y la educación escolar. En esta última línea destacan, entre otros, autores como Conelly y Clandinin (1995) o Lawler (2002). Es un movimiento que responde, básicamente, a dos facetas: por un lado, cuestionar la citada investigación clásica, que perduró durante siglos (Bruner 1991), y, por el otro, constatar la importancia de esta vía investigadora alternativa basada en procedimientos de naturaleza artística, especialmente, si se trata de abordar fenómenos relacionados con comportamientos humanos o relaciones sociales (Eisner 1988; Barone 2001).

En cuanto a la citada IBA o investigación creativo-performativa, muchos y muy importantes han sido los autores que se han encargado de abordarla desde diversos enfoques, autores ya mencionados como Kapitan (2003) o Linesch (1995), y otros como Hervey (2000), McNiff (1998), Allen (1995), Barone y Eisner (2011), Hernández (2008) o López Núñez (2012). De esta manera, el resultado final de todas estas aportaciones ofre-

ce una perspectiva global de dicha investigación, cuyas características, además de las que ya se han comentado hasta aquí, se pueden sintetizar como sigue:

- Posee un carácter procesual y multidireccional en cuanto al desarrollo, los medios y, especialmente, el significado que los autores del evento performativo imprimen a su trabajo como punto de partida ante la recepción de la audiencia.
- Usa diversos elementos estéticos y artísticos, es plurisensorial.
- Puede ser utilizada para capturar lo inefable, lo que resulta difícil poner en palabras.
- A través de un detalle y un contexto visual, muestra por qué y cómo estudiar lo que de una persona puede resonar en la vida de muchos.
- Entraña corporeización y provoca respuestas corporeizadas.
- Puede ser más accesible que muchas formas de discurso académico.
- Por medio de metáforas y símbolos, hace que la teoría se asimile de manera elegante y elocuente.
- Es memorable dado que demanda nuestra atención sensorial, emocional e intelectual.
- Explora otras maneras de mirar y representar la experiencia haciendo que lo ordinario aparezca extraordinario, trata de desvelar aquello de lo que no se habla, provoca, innova y quiebra resistencias, llevándonos a considerar nuevas maneras de ver o hacer cosas.

Por último, hay que señalar que, sin salirse de este marco teórico de la investigación creativo-performativa, cobra especial relevancia en el presente trabajo, de carácter eminentemente lingüístico, el punto de vista aportado por Pollock, quien le concede una importancia fundamental al texto como vehículo de configuración formal del sujeto narrador, así como del público, a través de la experiencia en la configuración del significado (1998: 73-103). Asimismo, Denzin (1997), en esta línea, acuña el término de *escritura performativa*, que tendrá en este contexto una gran trascendencia y que es un recurso a partir del cual se crea o se recrea la experiencia de configuración del significado en el escenario performativo.

## 2. MÉTODO

A continuación, se explicitan los pasos concretos que se han seguido en el protocolo de la aplicación de dicha investigación.

### 2.1. *Participantes*

Se seleccionaron dos grupos de estudiantes de español como lengua extranjera matriculados en la Universidad de Cantabria en cursos organizados a tal efecto en el mes de octubre de 2011. Ambos grupos estaban formados por estudiantes Erasmus en su mayoría, de entre 19 y 26 años, y de orígenes culturales diversos. En cuanto al Grupo 1 (G1, en lo sucesivo), constaba de 11 miembros, cuyas nacionalidades eran alemana,

canadiense, italiana, belga, china y escocesa, y su nivel de español era A2, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) y con los test de nivel pertinentes realizados por parte de la Universidad de Cantabria antes del comienzo de los cursos en cuestión; en lo que respecta al Grupo 2 (G2, en lo que sigue), también lo conformaban 11 alumnos, cuyo origen era Australia, Alemania, Francia, Estados Unidos y Brasil, y su nivel de español, según las mismas referencias anteriormente citadas, era B2.

## 2.2. Procedimiento

En cuanto al procedimiento específico en el trabajo de campo, que se aplicó de igual manera a cada grupo por separado y que dio lugar a la obtención de los corpus textuales objeto de este análisis, se extendió a lo largo de dos sesiones en dos días consecutivos. En la primera, simplemente se les pidió a los estudiantes que escribieran alrededor de 150 palabras sobre el terrorismo internacional, planteamiento éste que, en adelante, se denominará Propuesta (o Prop.) A; en la segunda sesión, se llevó a cabo la Propuesta (o Prop.) B, cuya aplicación concreta se puede describir así:

Se solicitó la colaboración de dos voluntarios de entre los alumnos y se les puso enfrente de la clase. Cada uno, a una distancia de más o menos un metro y medio del otro, y de pie, debía agarrar con fuerza el extremo de una tira de celofán, que el profesor había preparado y entregado, de forma que ambos estudiantes estuvieran conectados físicamente a través de la misma. El profesor, entonces, agarró dos tizas al mismo tiempo y, con una sola mano, empezó a moverlas produciendo un sonido que hacía pensar que se trataba de un coche a toda velocidad. Dicho “coche” empezó a cruzar el “puente”, que era la tira de celo que estaban sosteniendo los chicos desde el principio, hasta llegar a su mitad, momento en el cual “frenó”, reproduciendo el sonido propio de un frenazo, y dejó pegado en el envés del celo una de las tizas. A partir de ese momento, el profesor comenzó a emitir dos sonidos alternativos: uno, el del “coche”, que era la tiza restante, escapando hasta llegar a un lugar seguro desde donde su “conductor” pudiera ver lo que iba a pasar; el otro, el tictac de una “bomba”, que era la otra tiza que había quedado “instalada” bajo el “puente”. Por último, a esas dos onomatopeyas se les terminaría sumando una tercera, una tiza más larga que las otras, que se asociaba con el ambiente sonoro que producían los niños que iban en un autobús escolar que estaba a punto de cruzar el citado puente. A partir de este momento, los tres sonidos se iban proponiendo alternativamente hasta que el “bus” pasó por encima de la bomba. Pero éste, en contra de lo que se podía esperar, pudo seguir su camino sin que ocurriera nada. Fue entonces cuando el terrorista, muy frustrado por la ineficacia de su plan, decidió ir hasta el artefacto para comprobar por qué no había funcionado como él esperaba. Sin embargo, al llegar al punto exacto, la bomba explotó destruyéndolo todo, incluido el terrorista.

Tras esta *performance*, el profesor se limitó a pedirles a los estudiantes que, a continuación, escribieran un texto de unas 150 palabras en el que recrearan aquello a lo que acababan de asistir.

Con todo, con respecto a este procedimiento, conviene realizar algunas puntualizaciones adicionales. Por un lado, hay que explicar que se decidió llevar a efecto en primer lugar la Propuesta A por tratarse de la de factura más clásica, la de carácter más neutro, por ser, en definitiva, el término no marcado dentro de la oposición que se da entre ambas y, por tanto, la menos condicionante para el alumno, quien, de este modo, la afrontaría con la normalidad deseable. Al mismo tiempo, esto hacía que los resultados obtenidos a partir de la Propuesta B cobraran, en este contexto, un valor especialmente significativo dado que se darían a pesar del notable desgaste que supone haber tratado el mismo tema con una distancia cronológica mínima. En cualquier caso, no sólo era importante que ambas propuestas se llevaran a cabo de forma sucesiva sino que, además, resultaba crucial que se dieran de manera inmediata puesto que, por el propio planteamiento original de esta investigación, el contraste entre ellas debía darse con la mayor virulencia posible.

En cuanto a la elección del tema concreto del terrorismo, responde a la necesidad de trabajar en la enseñanza los valores de forma transversal, según señala el Ministerio de Educación (2006) mediante una ley orgánica en la que se establecen como fines genéricos de la educación, entre otros, la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social y la cooperación y solidaridad entre los pueblos. En este sentido, en su *Informe Anual 2004* (2004), Amnistía Internacional señala literalmente que “los gobiernos y los grupos armados han lanzado una guerra contra los valores mundiales”, de manera que esta “violencia de los grupos armados y el número cada vez mayor de violaciones que cometen los gobiernos se han unido para producir el ataque contra los derechos humanos y el derecho internacional humanitario más sostenido de los últimos 50 años”. Así pues, el tratamiento de contravalores se propone como una forma perfectamente lícita de cultivar los valores que tanto cuestionan. En esta línea, Cascarejo *et al* (1997), al plantearse cómo trabajar con los valores en el aula, sugieren, entre otras posibles vías, el tratamiento de los citados contravalores, que definen como los valores antagónicos de los universales o metas, y entre los que incluyen explícitamente el racismo y el terrorismo. En cualquier caso, al tratarse de un asunto que, como se ha visto, toca de lleno la sensibilidad colectiva global, resulta evidente que es perfectamente aceptable que estos contravalores se aborden en las clases de E/LE, en las que debe promoverse una serie de aspectos que vayan más allá del propio aprendizaje de la lengua, completando o –según los casos– complementando el bagaje en el terreno de la educación en valores que haya podido recibir el estudiante en su cultura de origen con la formación que, en este mismo sentido, se le sirva en esta otra cultura de llegada cuyo embajador fundamental ha de ser la lengua que está aprehendiendo. No en vano, señala Hadley (2001: 345) que la importancia del aprendizaje cultural está basada en, al menos, dos creencias ampliamente sostenidas entre los profesionales de las lenguas extranjeras: que es un componente esencial ya que puede conducir a un mayor entendimiento entre las culturas y, por otro lado, que la lengua y la cultura están inseparablemente entrelazadas. Ésta es la esta línea en la que se ofrecen las dos propuestas que se han aplicado en este trabajo de campo.

Al mismo tiempo, parece aconsejable abordar temas como el del terrorismo en este contexto, de acuerdo con el planteamiento de la investigación que se propone aquí, debido

a que la reacción previsible, por parte de los estudiantes, será decidida, motivada y explícita puesto que, como ya se ha señalado, se trata de un problema universal y, por tanto, del que todo individuo tiene una opinión y una postura por ser partícipe del mismo, todo lo cual arrojará resultados que serán susceptibles de ser analizados con mayor rigor y claridad.

En lo que respecta ya específicamente a la Propuesta B, hay que señalar que, en abierta oposición a la A, fue diseñada para que, en ella, se reflejaran algunas de las más representativas características del enfoque creativo-performativo, como lo es, por ejemplo, el hecho de que se plantee como un proceso en sí misma, cuya aplicación se alarga unos segundos en el tiempo, proceso que resulta esencial para que pueda ser asimilada y, con posterioridad, correctamente ejecutada; asimismo, es indudable que se trata de una alternativa mediante la que se captura lo inefable, a través de una corporeización metafórica en la que no median las palabras; al mismo tiempo, crea expectativa, mediante la cual se logra captar la atención y, por lo tanto, se ofrece como algo memorable; por último, se propone como un contexto visual a través del que transferir lo individual a lo colectivo y viceversa.

Por otro lado, el procedimiento que abarca ambas propuestas parte fielmente de la importancia que se comentó más arriba que le otorga Pollock (1998) al texto dentro de este enfoque creativo-performativo, texto a través del que, de la mano de Denzin (1998), se esgrime la escritura performativa, que, en este sentido, se ofrece como medio ideal mediante el cual se conforma el sujeto narrador a partir del momento en que éste conforma, concreta, cincela el significado de aquello que ha percibido.

### 2.3. *Codificación*

#### 2.3.1. Descripción de los aspectos lingüísticos

En este punto, resulta necesario, para la consecución de los objetivos que se han planteado en este trabajo, abordar la descripción de las diferentes modalidades textuales. Werlich (1976), por su parte, diferencia cinco tipos de texto: descripción, narración, exposición, argumentación y, por último, lo que el autor denomina “instrucción”, modalidad ésta que se abordará más adelante.

Con respecto a la descripción, el propio Werlich la concibe como la discriminación e interrelación de las percepciones que se dan en el espacio. Es, por tanto, una clase de texto que presenta, por medio de palabras, con la mayor exactitud posible, todo aquello que se ofrece en la realidad circundante (objetos, paisajes, ambientes, personas, animales, emociones, ideas...). Así pues, por tratarse de la modalidad textual más neutra e inespecífica y, por tanto, por estar, en esa medida, al servicio de las otras tres que se tratarán a continuación, no se tendrá en cuenta aquí de forma explícita como una de las variables del análisis.

Por otro lado, a través de la exposición, de acuerdo con el mencionado autor (1976), se conforma un tipo de discurso cuyo objetivo es el de presentar la comprensión/asimilación de conceptos genéricos mediante una diferenciación por medio del análisis y/o síntesis; frente a ésta, la argumentación se configura como una modalidad que “aporta razones para defender una opinión. Argumentar es convencer a un receptor para

que piense de una determinada forma” (Álvarez 2007: 25). En consonancia con esta óptica, para Werlich, argumentar es sinónimo de enjuiciar o valorar las relaciones que se den entre conceptos a través de la extracción de similitudes, contrastes y transformaciones.

Así las cosas, partiendo de este punto de vista propuesto por Werlich, Hatim and Mason (1990: 153-160) y Albrecht (1995: 117) consideran que la diferencia ente la exposición y la argumentación se basa en el hecho de que la primera se establece a partir de la constatación de una realidad objetiva mientras que la argumentación lo hace a partir de un discurso de carácter evaluativo. Sin embargo, en lo que respecta al enfoque que se propone en este artículo, la exposición y la argumentación corren parejas en cierto sentido debido a que ambas modalidades poseen varias características básicas comunes, que son, en suma, las que van a guiar el análisis del presente artículo, de entre las que destaca el uso de ejemplos “para ilustrar lo que se pretende demostrar y defender” (Álvarez 2007: 37), ejemplos reales, tangibles e identificables (que) sirven para apoyar lo que trata de explicarse o analizarse, a la vez que ayuda a la comprensión del fenómeno por parte del receptor” (*ibíd.*: 19); además, en consonancia directa con las características anteriores, el tiempo verbal presente es el que predomina en ambos tipos textuales, así como la presencia de sustantivos abstractos, vinculada con la valoración y tratamiento de conceptos; asimismo, se esgrime una estructura textual cuyas partes esenciales son la introducción, el desarrollo y la conclusión: “La tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión son los elementos que constituyen generalmente una argumentación” (*ibíd.*: 27).

Por otro lado, en manifiesta oposición a las dos modalidades textuales que se acaban de abordar, se encuentra la narración, que Werlich define como la discriminación e interrelación de las percepciones que se dan en el tiempo y que, en palabras de Álvarez, es aquel tipo de escrito que se centra en “relatar un(os) hecho(s) que se ha(n) producido a lo largo del tiempo. La narración fija las acciones que acontecen en el suceder temporal, relacionadas con unos personajes y encaminadas a un determinado desenlace” (1993: 17). A partir de este planteamiento, se pueden extraer varias características importantes: la sucesión temporal ha de articularse mediante una presentación, un nudo y un desenlace, y, además, dicha sucesión deberá ser asumida por uno o varios personajes ficticios.

Por último, también hay que reseñar que, en esta tipología, “el tiempo que suele predominar [...] es el pretérito indefinido, aunque en menor medida aparecen el imperfecto –el tiempo adecuado a la descripción [...]– y el presente” (Álvarez 1993: 34).

### 2.3.2. Fundamentación del diseño de la Plantilla

Como ya se ha señalado, uno de los objetivos de esta investigación se centra en articular un procedimiento que permita determinar hasta qué punto unas modalidades de escritura u otras están presentes en los textos recopilados. Sin embargo, no es habitual que éstas se den en estado puro ni en términos absolutos sino que, antes al contrario, tienden a aparecer combinadas, fundidas, dependiendo siempre de las necesidades comunicativas que se planteen en un cada momento. Por ello y para ello, precisamente, se ha diseñado en este punto *ex profeso* una plantilla de análisis textual cuyas variables, que

irán describiéndose más en detalle en lo sucesivo, responden a las características más significativas que se ha visto que ofrecen las distintas modalidades textuales pertinentes en este contexto, sobre todo, aquellos rasgos que, en mayor medida, hacen posible que éstas puedan contrastar entre sí. De este modo, a partir de este procedimiento inductivo –de sus rasgos concretos a la determinación genérica de las modalidades–, la aplicación de dicha Plantilla podrá ofrecer resultados basados en múltiples variables que, por tanto, harán posible que se lleve a cabo un análisis de los textos más riguroso, fiable y coherente. De acuerdo con todo ello, la Plantilla queda como sigue:

<i>Deseo</i>	
<i>Opinión personal</i>	
Tiempos verbales	<i>Presente</i>
	<i>Pretérito perfecto anterior</i>
	<i>Pretérito perfecto simple</i>
	<i>Pretérito imperfecto</i>
	<i>Otros</i>
<i>Sustantivos abstractos</i>	
<b>PRESENCIA DE PERSONAJES FICTICIOS</b>	
<i>Propuesta de ejemplos reales de apoyo</i>	
Estructura del texto	<b>PRESENTACIÓN</b>
	<b>INTRODUCCIÓN</b>
	<b>DESENLACE</b>
	<b>CONCLUSIÓN</b>
	<b>MORALEJA</b>

Tabla 1. Plantilla de análisis textual.

En cualquier caso, antes de nada, hay que señalar que, con esta herramienta compleja, se consignan resultados de dos tipos: por una parte, están los que se relacionan con variables de carácter cuantitativo, en el sentido de que se pueden dar o no y que, además, en caso de que se den, pueden hacerlo con una mayor o menor recurrencia en cada caso; por otra, se encuentran los resultados derivados de las variables cualitativas, a partir de los que únicamente se hace constar si están presentes (S) o no (N) en los textos (v. Tablas 2-6) dado que, por su carácter, sólo se pueden dar una vez en cada uno de ellos. Con el fin de diferenciarlas formalmente, estas últimas se proponen en mayúsculas.

Por otro lado, a continuación, se procederá a explicar brevemente cuáles han sido los criterios básicos que se han tenido en cuenta para detectar e identificar en los textos la existencia de unas variables u otras; por otra parte, en las ocasiones en las que se estime



oportuno, se citarán pasajes puntuales que ilustren algunas de estas explicaciones o cualquiera de los resultados obtenidos, además de los textos íntegramente transcritos que figuran en el Anexo 1, que servirán, sobre todo, para contextualizar los ejemplos de carácter estructural que se esgriman en lo sucesivo. En cualquier caso, hay que tener presente que, en aras de evitar una posible adulteración de su resultado, las transcripciones de los textos serán literales sin que, por tanto, se corrijan los errores que puedan contener.

### 3. CRITERIOS ANALÍTICOS Y RECUENTO DE RESULTADOS

#### 3.1. *Deseo y opinión personal*

En primer lugar, hay que señalar que, en todos o en casi todos los textos, en congruencia con la temática que tratan, hay multitud de expresiones de *Deseo* y de *Opinión personal*; ahora bien, con mucha frecuencia, éstas se muestran indirectamente mediante la presencia de adjetivos: “Un atentado reciente y también muy **trágico** es aquel de Oslo” (G1, Prop. A, Texto 4, referencia, esta última, que, en lo sucesivo, se consignará como “T”) o bien se manifiestan a través de la subjetividad de alguno de los personajes concretos del texto: “la ETA y todos los grupos terroristas **quiere** forzarse el gobierno cambiar” (G1, Prop. A, T5); sin embargo, en el presente análisis, sólo se han contabilizado los casos en los que sea el propio sujeto narrador –haciendo uso aquí del concepto acuñado por Pollock (1998: 73-103)–, verdadero *alter ego* del estudiante, el que explícite abiertamente dichos significados: “**Creo que** el mundo tendría menos guerras y menos actos de terrorismo” (G2, Prop. A, T7).

En lo que respecta al G1, Prop. B (v. Tabla 3, epígrafe 3.4., y Tabla 6, epígrafe 4.), de acuerdo con el criterio señalado, las dos únicas que son computables como expresiones de *Opinión personal* se dan a través de adverbios: “Todavía el conductor ha logrado de evitar el accidente y **afortunadamente** se salvaron todos” (T1), no a través de verbos, frente a lo que ocurre con este mismo grupo en la Prop. A, en la que hay 14 casos (v. Tabla 6, epígrafe 4.) que están propuestos mediante adverbios pero también a través de verbos: “**No creo que** es importante a gastar mucho dinero” (G1, Prop. A, T6). Parece claro, por tanto, que la Propuesta B, en ambos grupos y en abierta oposición con respecto a lo que ocurre con la A, no favorece especialmente la presencia de este tipo de expresiones.

#### 3.2. *Tiempos verbales*

En cuanto al *Presente*, pese a que se trata de un tiempo cuyo uso, en general –como ya se ha señalado–, es síntoma de la presencia de la modalidad expositivo-argumentativa, es posible, en ciertos contextos específicos, achacarle otro papel dentro de la modalidad narrativa. Éste es, por ejemplo, el caso del Texto 5 (G1, Prop. B), en el que, frente al uso generalizado de los pasados propios de esta propuesta (en este caso, 8 usos en total; v. Tabla 3), se plantea una *CONCLUSIÓN*, entendida momentáneamente aquí como la parte final de un texto que lo resume y sintetiza, cuyo cauce expresivo funda-

mental es, en este caso, un presente atemporal: “Desafortunadamente en realidad estes tipos de acciones **parvenien** con resultado positivo para los atentadores”.

Por otra parte, en directa oposición al *Presente*, está el *Pretérito perfecto simple*, que se ubica, en principio –como también se ha visto–, en el ámbito de la narración; el *Pretérito imperfecto*, por su lado, permite constatar la presencia del modo descriptivo, que puede ser útil para cualquier tipo textual, como ocurre con el *Pretérito perfecto anterior*.

En lo referente a los *Otros* tiempos verbales, hay que reseñar, por un lado, que, a pesar de que no se dan con mucha frecuencia, se ha constatado, a efectos cualitativos, la presencia de hasta cuatro tipos distintos: el futuro imperfecto –la opción más habitual, en general, pero, sobre todo, en la Prop. A del G1–, el condicional simple, el pretérito pluscuamperfecto y algunas formas del subjuntivo asociadas al G2: “Si eso **pudiera** ser realizado, creo que el mundo **tendría** menos guerras” (G2, Prop. A, T7). Además, resulta interesante señalar que estas formas verbales pueden ser utilizadas para diversos fines, destacando, en el ejemplo del siguiente texto, el papel de *CONCLUSIÓN* que asume la única forma de futuro que se da en él: “Nuestros países **deberan** protegerse de los otros ataques” (G2, Prop. A, T3; v. Anexo 1), en contraste, en este caso, con un uso generalizado del *Presente* (14 veces; v. Tabla 4, epígrafe 3.4.). Algo muy similar ocurre en el Texto 8 (G2, Prop. A), con cuatro futuros y un condicional, todos ellos vinculados a la *CONCLUSIÓN*, que se configuran, precisamente, como la expresión de una esperanza para el futuro de la humanidad en oposición a la situación actual que se describe básicamente mediante el *Presente* (v. Tabla 4).

### 3.3. Estructura del texto

La presencia de la tesis –como se ha visto– es el rasgo que, en mayor medida, indica que se está ante un texto argumentativo. Álvarez la define como “la idea fundamental en torno a la que se reflexiona (y) puede aparecer al principio o al final del texto” (2007: 30). La *INTRODUCCIÓN*, en este contexto, por tanto, será susceptible de ser interpretada como el planteamiento inicial de la idea –ajena al carácter cronológico debido a su carácter abstracto– que ha de ser objeto de reflexión; por otro lado, en este mismo orden de cosas, se identificará la *CONCLUSIÓN* con la expresión final de carácter lógico –no temporal– de la misma idea fundamental de la *INTRODUCCIÓN* una vez que ésta se ha visto enriquecida y ratificada a través del proceso textual de que ha sido objeto. Además, ambas, *INTRODUCCIÓN* y *CONCLUSIÓN*, han de presentar la mencionada idea fundamental, un único mensaje, no una mezcla de varios. Un buen ejemplo de todo ello viene dado en esta frase final de texto: “Si eso pudiera ser realizado, creo que el mundo **tendría** menos guerras” (G2, Prop. A, T7), que cumple con claridad la función de *CONCLUSIÓN* porque expresa un deseo orientado al futuro que contrasta, en el mismo texto, con su *INTRODUCCIÓN*: “Terrorismo **es** un problema corriente en nuestro mundo”. En esta misma línea, la congruencia entre estas dos variables se hace más que evidente en este otro ejemplo: “Creo que la gente en los estados unidos esta muy preocupada sobre el terrismo” (G1, Prop. A, T6, frase inicial; v. Anexo 1) y “Creo que

ahorra es imposible por un atacar de terrismo a encontrar en los ustados unidos y no es necesario por los Americanos a preocupar” (G1, Prop. A, T6, frase final; v. Anexo 1).

Ahora bien, la *PRESENTACIÓN*, dentro del contexto de la modalidad narrativa, se entiende como el planteamiento inicial de carácter concreto que ha de ser objeto de una evolución temporal que viene provocada por una serie de acontecimientos. En este sentido, esta variable se ubica en la Propuesta B de ambos grupos, planteándose como tal, básicamente, de tres formas distintas: presentando el escenario en el que van a tener lugar los acontecimientos: “En una ciudad hay una carretera principal donde un día un camión hizo un accidente” (G1, Prop. B, T1) o bien “En un pequeño pueblo llamado Pindemoñangaba vivía un hombre de 35 años” (G2, Prop. B, T3); introduciendo los personajes que los van a protagonizar: “En su juventud era un chico discreto” (G1, Prop. B, T10) y “Un día el malo señor Terror compró un moto con todo de su dinero” (G2, Prop. B, T2) o bien efectuando una referencia metaliteraria, es decir, aludiendo explícita y abiertamente a que se va contar una historia: “Es una **historia** un poco rara de una corsa de coche” (G1, Prop. B, T3).

En lo referente a los tipos de *INTRODUCCIÓN*, vinculados aquí a la Propuesta A y, en general, a la modalidad expositivo-argumentativa, puede tratarse de una simple frase genérica de apertura: “El terrorismo es un problema muy grande para todo el mundo” (G1, Prop. A, T2) o puede conformarse mediante la aportación de un ejemplo real: “Todo empesó en 2001...” (G1, Prop. A, T1; v. Anexo 1), “Il terrorismo es fruto del ingenio de algunas personas o de grupo de personas como por ejemplo la célula terrorística de Alcaida” (G1, Prop. A, T4), circunstancia que abre claramente la posibilidad de que la idea central pueda ser tratada a continuación.

En cuanto a la *CONCLUSIÓN*, los textos derivados de la Propuesta A en el G1 y en el G2 contrastan claramente en un punto: aunque en ambos casos las conclusiones se ofrecen como síntesis atemporal de todas las ideas expuestas a lo largo de la composición: “Todos los actos de terrorismo son de condenar ninguno excluido” (G1, Prop. A, T2), en el G1, sin embargo, no hay ni un solo caso de *CONCLUSIÓN* planteada explícitamente a través de marcadores del discurso al uso; por el contrario, más de la mitad de los textos del G2 ofrecen este elemento estructural: “**Como conclusión**, no podemos dejar los efectos de terrorismo en el futuro cercado” (G2, Prop A, T9). Sin duda, el nivel de competencia del idioma se hace notar en esta faceta concreta.

Con respecto al *DESENLACE*, en abierta oposición a la *CONCLUSIÓN* y en congruencia con la idea de narración que se ha propuesto con anterioridad, se entiende aquí como la culminación final de una cadena de acciones de carácter temporal que se suceden. No obstante, esta variable presenta varios formatos: en los textos 1, 2, 3 y 8 del G1, por ejemplo, se propone a través de marcadores del discurso específicos: “**Al final** la segunda coche estaba todavía enzima la carretera cuando explotó todos” (G1, Prop. B, T3); sin embargo, en el caso de los textos del G2, bajo esa misma propuesta, dichos marcadores no se usan en ningún caso; otra posibilidad, que está presente en los textos 1, 2, 8 y 10 del G1, consiste en configurar el *DESENLACE* a partir de la descripción de la situación resultante posterior a toda la narración: “Finalmente el puente era historia pero

Carlos era muerto” (G1, Prop. B, T8), en sintonía con los textos 2, 5, 6 y 8 del G2: “El señor Terror estuvo muerto” (G2, Prop. B, T2); por último, en el Texto 4 (G1, Prop. B), el *DESENLACE* se plantea, en fuerte contraste con todos los tiempos pasados que se dan en él previamente (21 usos en total, v. Tabla 3, epígrafe 3.4.), como una proyección orientada al futuro: “Nunca **planará** a espantar los niños otra vez”, en consonancia con lo que ocurre con el Texto 1 (G2, Prop. B): “Pero este día no **debería** ser un día feliz” (con 12 usos de tiempos pasados, v. Tabla 5, epígrafe 3.4.).

En el caso concreto de la *MORALEJA*, entendida como “enseñanza que se deduce de un cuento o fábula, o de un suceso” (Seco 1999), está claro que se trata de un recurso prototípicamente achacable a la narración y que, por tanto, su presencia contribuirá a constatar la de dicha modalidad con mayor certeza. Ahora bien, esta variable ofrece una situación peculiar: de un lado, su tiempo verbal por antonomasia es el *Presente* –aunque pueden darse otros como el futuro–, habida cuenta de que esa enseñanza que propone suele conformarse a modo de expresión atemporal para la que dicha forma verbal es idónea; de otro lado, no obstante, el ámbito narrativo al que pertenece, como se ha visto, privilegia la presencia de formas verbales en pasado, de modo que ese marcado y llamativo contraste se puede convertir en índice de la existencia de dicha *MORALEJA*; así, por ejemplo, un texto con 16 tiempos en pasado se cierra de la siguiente manera: “La moreleja de esta historia **es** que eventos malos **ocurren** a personas que **quieren** hacer daño a otros” (G2, Prop. B, T2; v. Tabla 5 y Anexo 1); es más, esta circunstancia prevalece sobre la denominación que el propio narrador le atribuya a la variable que específicamente esté usando: “**Conclusión:** puede ser mortal no poder calcular” (G2, Prop. B, T7), y ello debido a que, en este caso, se detecta la presencia de 33 tiempos en pasado y sólo 1, el de la cita, en *Presente* (v. Tabla 5), todo lo cual nos lleva a determinar que, no se trata de una *CONCLUSIÓN*, como el propio autor explicita, sino de una *MORALEJA*. En cualquier caso, ejemplos como el anterior demuestran que, dentro de esta Plantilla, resulta imprescindible crear, de forma explícita, los criterios adecuados para distinguir la *MORALEJA* de la *CONCLUSIÓN* dado que, de lo contrario, pueden confundirse con facilidad. La forma más objetiva y clara de establecer dicha oposición, aparte de considerar las características que se han propuesto para la *MORALEJA*, pasa por aplicar el concepto de *anáfora asociativa*, que, en palabras de Escavy (1999), es aquella “que tiene lugar cuando aparece mencionado en el texto de manera explícita un referente que no ha sido nombrado con anterioridad. Es una clase de referencia textual que introduce un nuevo referente ligado a uno precedente, según diferentes tipos de asociación, incluso la que se desprende de algún proceso inferencial” (116-117). Y es que la presencia de la *MORALEJA*, en abierta oposición a lo que ocurre con la *CONCLUSIÓN*, estará supeditada al hecho de que se pueda determinar la existencia de dicho tipo de anáfora. Esto se puede apreciar en cualquiera de los ejemplos detectados, como ocurre en éste: “Es verdad, la bondad triunfará” (G2, Prop. B, T6; v. Anexo 1), en el que en ningún momento previo se ha hecho mención del triunfo de la bondad y, por lo tanto, se hace necesario un esfuerzo interpretativo basado en el contexto que permita la asociación entre lo expuesto y el mensaje final.

### 3.4. Recuento de resultados

Así pues, de acuerdo con todo lo expuesto, los resultados obtenidos de la aplicación de la Plantilla de análisis textual sobre los textos recopilados, teniendo en cuenta que las casillas en blanco reflejan, en cada caso, las ausencias de los estudiantes constatadas en cada sesión del procedimiento de la investigación, se pueden consignar, organizados por grupos y por propuestas, como sigue:

<b>G1: Propuesta A de producción textual (7/11)</b>		<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>	<b>T5</b>	<b>T6</b>	<b>T7</b>	<b>T8</b>	<b>T9</b>	<b>T10</b>	<b>T11</b>
<i>Deseo</i>		3	0	0	0	0	0	1				
<i>Opinión personal</i>		2	1	1	0	1	8	1				
Tiempos verbales	<i>Presente</i>	10	11	8	4	6	16	20				
	<i>Pretérito perfecto anterior</i>	4	0	1	1	0	0	0				
	<i>Pretérito perfecto simple</i>	2	0	2	2	2	0	3				
	<i>Pretérito imperfecto</i>	0	0	1	0	3	0	1				
	<i>Otros</i>	3	0	0	0	0	3	0				
<i>Sustantivos abstractos</i>		7	12	6	4	7	7	8				
<b>PRESENCIA DE PERSONAJES FICTICIOS</b>		N	N	N	N	N	N	N				
<i>Ejemplos reales de apoyo</i>		2	2	2	1	1	1	1				
Estructura del texto	<b>PRESENTACIÓN</b>	N	N	N	N	N	N	N				
	<b>INTRODUCCIÓN</b>	S	S	S	S	S	S	S				
	<b>DESENLACE</b>	N	N	N	N	N	N	N				
	<b>CONCLUSIÓN</b>	S	S	S	N	S	S	N				
	<b>MORALEJA</b>	N	N	N	N	N	N	N				

Tabla 2. Plantilla de análisis textual del Grupo 1, Propuesta A.

<b>G1: Propuesta B de producción textual (10/11)</b>		<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>	<b>T5</b>	<b>T6</b>	<b>T7</b>	<b>T8</b>	<b>T9</b>	<b>T10</b>	<b>T11</b>
<i>Deseo</i>		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
<i>Opinión personal</i>		1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Tiempos verbales	<i>Presente</i>	1	11	2	0	3	1	1	3	21	0	
	<i>Pretérito perfecto anterior</i>	1	1	3	0	2	0	0	0	3	0	
	<i>Pretérito perfecto simple</i>	7	1	5	12	3	8	15	10	0	11	
	<i>Pretérito imperfecto</i>	2	1	3	9	3	2	8	4	2	4	
	<i>Otros</i>	0	3	0	2	0	2	0	1	3	5	
<i>Sustantivos abstractos</i>		1	1	1	1	2	1	1	0	3	3	
<b>PRESENCIA DE PERSONAJES FICTICIOS</b>		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
<i>Ejemplos reales de apoyo</i>		0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Estructura del texto	<b>PRESENTACIÓN</b>	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
	<b>INTRODUCCIÓN</b>	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
	<b>DESENLACE</b>	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
	<b>CONCLUSIÓN</b>	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
	<b>MORALEJA</b>	N	N	N	S	S	N	N	N	S	N	

Tabla 3. Plantilla de análisis textual del Grupo 1, Propuesta B.

MANUEL PÉREZ SAIZ

<b>G2: Propuesta A de producción textual (9/11)</b>		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
<i>Deseo</i>		0	0	0	0	0	3	0	1	1		
<i>Opinión personal</i>		2	0	0	6	1	1	2	0	0		
Tiempos verbales	<i>Presente</i>	18	16	14	24	11	19	21	7	17		
	<i>Pretérito perfecto anterior</i>	1	0	1	1	0	0	3	3	1		
	<i>Pretérito perfecto simple</i>	0	0	4	0	0	3	0	4	0		
	<i>Pretérito imperfecto</i>	1	0	0	0	0	5	0	6	1		
	<i>Otros</i>	0	0	1	0	0	1	4	5	0		
<i>Sustantivos abstractos</i>		20	18	3	13	9	22	31	16	21		
<b>PRESENCIA DE PERSONAJES FICTICIOS</b>		N	N	N	N	N	N	N	N	N		
<i>Ejemplos reales de apoyo</i>		2	3	2	1	0	2	0	8	2		
Estructura del texto	<b>PRESENTACIÓN</b>	N	N	N	N	N	N	N	N	N		
	<b>INTRODUCCIÓN</b>	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
	<b>DESENLACE</b>	N	N	N	N	N	N	N	N	N		
	<b>CONCLUSIÓN</b>	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
	<b>MORALEJA</b>	N	N	N	N	N	N	N	N	N		

Tabla 4. Plantilla de análisis textual del Grupo 2, Propuesta A.

<b>G2: Propuesta B de producción textual (8/11)</b>		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
<i>Deseo</i>		0	0	0	0	0	0	0	0			
<i>Opinión personal</i>		0	0	0	0	0	2	1	0			
Tiempos verbales	<i>Presente</i>	1	3	2	0	2	2	1	3			
	<i>Pretérito perfecto anterior</i>	0	0	2	1	0	5	1	0			
	<i>Pretérito perfecto simple</i>	7	16	12	11	9	4	20	11			
	<i>Pretérito imperfecto</i>	5	5	6	0	12	15	13	17			
	<i>Otros</i>	2	0	1	1	1	1	3	0			
<i>Sustantivos abstractos</i>		3	3	7	1	1	2	4	4			
<b>PRESENCIA DE PERSONAJES FICTICIOS</b>		S	S	S	S	S	S	S	S			
<i>Ejemplos reales de apoyo</i>		0	0	0	0	0	0	0	0			
Estructura del texto	<b>PRESENTACIÓN</b>	S	S	S	S	S	S	S	S			
	<b>INTRODUCCIÓN</b>	N	N	N	N	N	N	N	N			
	<b>DESENLACE</b>	S	S	S	S	S	S	S	S			
	<b>CONCLUSIÓN</b>	N	N	N	N	N	N	N	N			
	<b>MORALEJA</b>	N	S	N	N	N	S	S	N			

Tabla 5. Plantilla de análisis textual del Grupo 2, Propuesta B.

#### 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y COMPARATIVA ENTRE PRODUCCIONES TEXTUALES

Ahora bien, si, como parece aconsejable, con el fin de poder llevar a cabo un cotejo adecuado entre producciones textuales, se unifican estos resultados de forma congruente y sistemática, el resultado es el siguiente:

Plantilla de análisis textual global		G1				G2			
Propuestas de producción textual		A/7		B/10		A/9		B/8	
Totales (Tot.) y ratio por texto (/text)		Tot.	/text	Tot.	/text	Tot.	/text	Tot.	/text
<i>Deseo</i>		4	<b>0.5</b>	0	<b>0</b>	5	<b>0.5</b>	0	<b>0</b>
<i>Opinión personal</i>		14	<b>2</b>	2	<b>0.2</b>	12	<b>1.3</b>	3	<b>0.3</b>
Tiempos verbales	<i>Presente</i>	75	<b>10.7</b>	43	<b>4.3</b>	147	<b>16.3</b>	14	<b>1.7</b>
	<i>Pret. perfecto anterior</i>	6	<b>0.8</b>	10	<b>1</b>	10	<b>1.1</b>	9	<b>1.1</b>
	<i>Pretérito perfecto simple</i>	11	<b>1.5</b>	72	<b>7.2</b>	11	<b>1.2</b>	90	<b>11.2</b>
	<i>Pretérito imperfecto</i>	5	<b>0.7</b>	38	<b>3.8</b>	13	<b>1.4</b>	73	<b>9.1</b>
	<i>Otros</i>	6	<b>0.8</b>	16	<b>1.6</b>	11	<b>1.2</b>	9	<b>1.1</b>
<i>Sustantivos abstractos</i>		51	<b>7.2</b>	14	<b>1.4</b>	153	<b>17</b>	25	<b>3.1</b>
<b>PRESENCIA DE PERSONAJES FICTICIOS</b>		0/7	<b>0</b>	10/10	<b>100</b>	0/9	<b>0</b>	8/8	<b>100</b>
<i>Ejemplos reales de apoyo</i>		10	<b>1.4</b>	1	<b>0.1</b>	20	<b>2.2</b>	0	<b>0</b>
Estructura del texto	<b>PRESENTACIÓN</b>	0/7	<b>0</b>	10/10	<b>1</b>	0/9	<b>0</b>	8/8	<b>1</b>
	<b>INTRODUCCIÓN</b>	7/7	<b>1</b>	0/10	<b>0</b>	9/9	<b>1</b>	0/8	<b>0</b>
	<b>DESENLACE</b>	0/7	<b>0</b>	10/10	<b>1</b>	0/9	<b>0</b>	8/8	<b>1</b>
	<b>CONCLUSIÓN</b>	5/7	<b>0.7</b>	0/10	<b>0</b>	9/9	<b>1</b>	0/8	<b>0</b>
	<b>MORALEJA</b>	0/7	<b>0</b>	3/10	<b>0.3</b>	0/9	<b>0</b>	3/8	<b>0.3</b>

Tabla 6. Plantilla de análisis textual global.

A partir de esta recopilación sistemática de los datos, es posible llevar a cabo un análisis de conjunto de los resultados obtenidos que ha de tener presente en todo momento, desde luego, el papel que hayan jugado en cada caso las diferentes propuestas de producción textual. En este sentido, sólo las variables del *Pretérito perfecto anterior* y *Otros* se han mostrado indiferentes a ellas. En lo que respecta a *Otros*, el resultado, en general, se repite en ambas propuestas: estos *Otros* tiempos son los futuros imperfectos, algunos condicionales simples y los pretéritos pluscuamperfectos, aunque, de cualquier modo, todos ellos se usan con muy escasa frecuencia en todos los casos (una media de 0.8, 1.6, 1.2 y 1.1 veces por texto siguiendo el orden de la Tabla 6); en cuanto al *Pretérito perfecto anterior*, también se da en todos los grupos y es, asimismo, muy poco recurrente en general (0.8, 1, 1.1 y 1.1 de media por texto).

Por el contrario, otras variables –escasas, de carácter relativo y, además, poco significativas–, partiendo del mismo tipo de propuesta, han dado lugar a producciones textuales diversas. A partir de la Propuesta B, por ejemplo, se puede constatar, en este

sentido, una mayor tendencia por parte del G2 a utilizar el *Pretérito imperfecto*, con un promedio de 9.1 usos por texto, frente al 3.8 del G1; también se aprecia, a la luz de la Propuesta A, una considerable diferencia entre los 17 *Sustantivos abstractos* que se proponen de media para el G2 y los 7.2 del G1; además, de un total de 7 textos en el G1 de la Propuesta A, 5 ofrecen una *CONCLUSIÓN* explícita, en cierto contraste con lo que ocurre en el G2, en el que el total de los 9 textos la ofrecen. De cualquier forma, además de ser muy escasas, una buena parte de las diferencias que se han señalado entre los dos grupos partiendo de una misma propuesta resultan explicables a partir del nivel de español ostensiblemente distinto que ofrece cada uno de ellos. Es lógico que, con menor nivel de conocimiento de una lengua, se use, por ejemplo, una cantidad menor de sustantivos abstractos o se haga uso en menor medida de expresiones conclusivas. Parece, por tanto, que puede tratarse, simplemente, de aspectos que tienen que ver con una mayor o menor carencia de recursos lingüísticos.

En cuanto al resto de resultados, incluyendo algunas posibles interpretaciones de algunos de los que ya se han comentado, se aprecian grandes concomitancias entre los grupos, y ello pese a que, como se vio, son grupos heterogéneos entre sí y también lo son en cuanto a su configuración interna. De esta forma, en general, se puede afirmar que de dichos paralelismos se deriva la idea de que, a partir de la Propuesta A, se observa, para ambos grupos, el predominio general de la argumentación y de la exposición y, por el contrario, a partir de la B, se puede determinar con claridad la preponderancia de la narración como modo textual.

Con todo, esta apreciación global puede justificarse abordando el detalle de los resultados concretos de las variables. En esta línea, la Propuesta A ofrece configuraciones textuales con una marcada tendencia a abordar explícitamente valores como la formación para la paz o los derechos humanos, a los que se aludía al comienzo del presente trabajo, dado su preeminente carácter abstracto, que incita a la reflexión intelectualmente elaborada pero, al tiempo, directa de la realidad. Así se explica que, en los textos resultantes, se observe, para ambos grupos, un uso reiterado del *Presente* (10.7 y 16.3 por texto), frente a la de tipo B (sólo 4.3 y 1.7); que las expresiones de *Deseo*, aunque no con gran frecuencia, se den exclusivamente a partir de la Propuesta A (un promedio de 0.5 usos en ambos grupos) y que prácticamente ocurra lo mismo con la *Opinión personal* (en la Propuesta A, una media de 2 expresiones por texto para el G1 y de 1.3 para el G2, en fuerte contraste con lo que ocurre en la Propuesta B, donde apenas se dan 0.2 y 0.3 usos, respectivamente); que, en dicha Propuesta A, destaque la presencia de *Sustantivos abstractos* (7.2 por texto en el G1 y nada menos que 17 en el G2, frente al 1.4 y 3.1 bajo la Propuesta B), mediante los que está claro que se puede abordar un determinado asunto directamente, en términos puramente teóricos: “El **terrorismo** es un **problema** muy grande” (G1, Prop. A, T1) o bien que la variable de los *Ejemplos reales de apoyo* también esté asociada claramente a dicha propuesta (con una media de 1.4 usos por texto para el G1 y 2.2 para el G2, frente a su práctica inexistencia en la Propuesta B: 0.1 y 0): “Luchar contra los ataques terroristas representa un reto esencial para las sociedades comprometidas en guerras como en Afghanistan” (G2, Prop. A, T2).



En otro orden de cosas, frente a todo el conjunto de características achacables hasta este punto a la Propuesta A, se hallan los resultados obtenidos para ambos grupos a partir de la Propuesta B, que destaca por tratar aspectos concretos e imaginativos. Así, se aprecia, por una parte, la importancia de la *PRESENCIA DE PERSONAJES FICTICIOS*, variable que se ubica sistemática y únicamente en este contexto y de la que, por tanto, se puede decir que es inversamente proporcional a la de los *Ejemplos reales de apoyo* con respecto a la Propuesta A, según se constató con anterioridad.

En relación con el *Preterito perfecto simple*, es una forma mucho más recurrente en los textos derivados de las Propuestas B (de media, aparecen 7,2 veces en el G1 –una cantidad nada desdeñable para un grupo de su nivel, sobre todo, si se tiene en cuenta la dificultad morfológica que conlleva el uso de este tiempo verbal– y nada menos que 11.2, en el G2) que en las de A (tan sólo 1.5 y 1.2, respectivamente). En cuanto a la variable de la *MORALEJA*, esta misma circunstancia es todavía más clara dado que, cuando se da, sólo lo hace en el contexto de la Propuesta B (en el G1, se da en 3 textos de un total de 10 posibles y, en el G2, en 3 de un total de 8).

Por último, están las parejas de variables que se dan en distribución complementaria. Éste es el caso de la *PRESENTACIÓN* y la *INTRODUCCIÓN*, en el que la primera está presente sistemáticamente en las dos Propuestas de tipo B (10 casos de 10 posibles y 8 de 8) y la segunda en las dos de tipo A (7 de 7 posibles y, respectivamente, 9 de 9). Asimismo, esta circunstancia se pone de manifiesto con las variables *DESENLACE* y *CONCLUSIÓN*: en cuanto a la primera, no se da en ningún texto de ninguna de las Propuestas de tipo A pero, en cambio, se da sistemáticamente en todas las de tipo B; en cuanto a la segunda, su presencia se constata en 5 del total de 7 textos de la Propuesta A del G1 y en los 9 textos de la misma propuesta del G2, y, al mismo tiempo, se muestra completamente incompatible con todos los de la Propuesta B.

Ahora bien, tras haber efectuado todo este análisis, la pregunta que surge en este punto es la siguiente: ¿cómo puede explicarse el hecho de que se den tales paralelismos cuantitativos y cualitativos –articulados, todos ellos, además, de forma tan regular en torno a unas modalidades u otras– entre grupos de estudiantes tan dispares cultural y lingüísticamente tan sólo a partir de la implementación de un determinado tipo de propuesta de producción textual u otro?

## 5. CONCLUSIONES

La teoría de los actos de habla aportada por Austin (1962: 94-120), entre otros conceptos de diverso tipo y origen que se desgranarán a continuación, puede contribuir a responder a la pregunta anteriormente formulada. Este autor distingue, en cualquier situación de intercambio lingüístico, la posible existencia de hasta tres tipos de actos distintos: el acto locutivo, que es el acto de decir algo, de expresar algo que tiene un sentido y que posee una referencialidad concreta; el acto ilocutivo, que es aquél que se lleva a cabo en los casos en los que la intención del emisor va más allá de la mera comunicación, centrándose en producir un determinado efecto en el interlocutor, esto es, aquél que

se da, por ejemplo, al declarar, prometer, ordenar o sentenciar; por último, está el acto perlocutivo, que es asumido por parte del interlocutor debido a que el emisor ha dicho algo, es decir, el citado acto se identifica con los casos en los que decir algo acarrea ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones de la audiencia, de los receptores.

De acuerdo con todo lo anteriormente señalado, el planteamiento del tema del terrorismo a través de la Propuesta A abarca, desde luego, los tres actos constituyentes de cada acto de habla que distingue Austin, como ocurre habitualmente en el ámbito escolar. En este sentido, Stubbs (1976: 118-140) señala que los profesores, aparte de su cometido fundamental, que consiste en controlar de forma constante, a través de la palabra, el desenvolvimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, hablan en el aula para:

- 1) explicar y transmitir conocimientos
- 2) comunicar sus decisiones
- 3) mantener el orden y la atención
- 4) y, también, para organizar el trabajo

Al mismo tiempo, esta última finalidad entronca directamente con la instrucción, una de las modalidades textuales que distinguía Werlich (1976), modalidad que, para este autor, se caracteriza por articular todos aquellos aspectos textuales que se centran en la planificación de futuros comportamientos. En el ámbito escolar, coincide con lo que Cros (2002) denomina el *discurso del docente*, que, en el aula, suele estar planificado, de manera que resulta bastante cohesionado, estable y previsible. Por lo tanto, en la referida Propuesta A, el profesor articula, a través del citado discurso del docente, una serie de instrucciones dirigidas a sus estudiantes y estos, dejándose llevar por la fuerza ilocutiva natural e implícita en el marco de ese acto de habla del profesor, asumen los efectos perlocutivos del mismo y realizan la labor encomendada.

Ahora bien, con la Propuesta B, estamos en una situación distinta debido a que la modalidad textual de la instrucción se muestra más compleja. Pese a que contiene, como la A, los tres actos dentro del acto de habla, también los supera porque el planteamiento pasa a ofrecer, frente al primero, dos niveles distintos de lo que Clark (1987) denomina, refiriéndose al cómic, aunque es una clasificación extensible a cualquier proceso de interacción comunicativa, los niveles básicos de interacción: a) el del dibujante produciendo un texto para el lector; b) el de los personajes conversando entre sí, de cuya clasificación se derivan directamente, según este mismo autor, dos tipos de comunicación (a) *comunicación dialógica* y (b) *comunicación diegética*.

La comunicación dialógica, así pues, proviene, en este contexto, de las propias instrucciones emitidas por el profesor de forma explícita, como se ha visto que ocurre en la Propuesta A; en cuanto a la comunicación diegética, surge de la forma alternativa de representar el estímulo que espera la respuesta del alumno, de la idea de que dicha representación se plantee en sí misma como un proceso, es decir, del hecho de que ésta se pro-

ponga a modo de ilocución performativa al más puro estilo de la IBA y, por ende, del planteamiento de una ficción en la que unos personajes interactúan entre sí.

Por tanto, de su carácter diegético se deriva para la Propuesta B un doble carácter ilocutivo-perlocutivo: por un lado, el que es característico del citado discurso del docente en cualquier caso, discurso en el que se dan unas determinadas instrucciones que son asumidas por parte de los estudiantes y que estos llevan a la práctica; por el otro, dentro del primero, el que tiene que ver con la elección de un discurso para la instrucción de carácter extendido en el tiempo, anecdótico, concreto, ficticio, un discurso en el que se articula una comunicación entre personajes y, por tanto, se establece una interacción comunicativa en un segundo nivel.

Además, la Propuesta B ha acarreado una serie de importantes consecuencias. Una de ellas, sin duda, es que, en los textos resultantes, por parte de los estudiantes, como se ha podido comprobar a través del análisis efectuado hasta aquí, predomina abiertamente la modalidad textual narrativa, que va acompañada, además, de una importante carga de imaginación fruto de un planteamiento dirigido hacia los estudiantes que apela a la configuración creativa del significado, en plena sintonía con el enfoque de Pollock (1998) y con el concepto de *escritura performativa* que propone Denzin (1997). Por otro lado, los discentes, en este contexto, asumen la tarea dirigida desde la instrucción del profesor con mucha mayor motivación e interés, hecho que se pudo constatar fehacientemente, en manifiesta oposición a la reacción obtenida a partir de Propuesta A, durante el trabajo de campo realizado. El propio Stubbs (1976), como ya se ha comentado, señala que uno de los usos de la palabra por parte del docente en el aula se centra en mantener la atención. Sin embargo, ese objetivo puede verse cuestionado si la previsibilidad resulta excesiva. Y ahí es donde puede entrar en juego, de forma crucial, la IBA, representada en este contexto a través del planteamiento desarrollado en lo que se ha denominado la Propuesta B. Esto, obviamente, está vinculado a las características de este tipo de investigación que se comentaban anteriormente: el carácter procesual, memorable, innovador y metafórico, la plurisensorialidad, la corporeización, etc., todo esto tiene que ver, por tanto, con que el enfoque creativo-performativo se centra en hacernos repensar sobre nuestras posiciones, localizaciones, sobre nuestros roles como creadores y/o espectadores, colapsando las fronteras entre artista-obra de arte; artista-espectador y obra-espectador. La relación entre artista, sujeto y público nos anima a pensar sobre los métodos a través de los cuales fabricamos historias e historias del arte, para repensar los modos en los que comprendemos cómo tiene lugar el significado, y abriendo de este modo la subjetividad como algo particular e implicado en redes de relación (Vidiella 2005; citado a través de Hernández 2008: 107).

Según todo esto, la modalidad textual de la instrucción no está al mismo nivel que las otras cuatro, a saber, narración, descripción, exposición y argumentación, que se han diferenciado hasta aquí: aquélla es fuente y origen de éstas, y lo es dependiendo del diseño que posea. De hecho, el interés que tiene distinguir la instrucción como una modalidad textual aparte reside en el hecho de que, tal y como se ha intentado hacer ver a lo largo del presente artículo, dependiendo del diseño que se le aplique a dicha instrucción,

se podrá controlar el tipo de textos que se obtengan desde el punto de vista de las modalidades textuales.

De cualquier manera, no se pretende en este caso que los estudiantes sean artistas sino que aprendan español aunque, al mismo tiempo, no hay razones para renunciar al aprovechamiento que se puede hacer de una atractiva e interesante articulación teórica, como es la de este enfoque de investigación científica, que considera que posee tanto valor formativo el proceso a través del cual se está produciendo algo como el resultado que se obtiene de dicha producción.

En cualquier caso, hay que dejar claro en este punto que proponer un tema de una forma u otra no es ni mejor ni peor porque, a través de cada una, el discente obtendrá experiencias muy diversas y todas ellas habrán de resultarle enriquecedoras. Cada uno de los aspectos desarrollados, sin duda, será importante y necesario en la formación integral de la persona, de ahí la necesidad perentoria de ofrecer un mismo objeto de estudio a través de múltiples procedimientos.

## 6. ANEXOS

### Grupo 1, Propuesta A, Texto 1:

*No sé como empezar. Todo empezó en 2001. Sobre el 11 de septiembre 2011, Al Qaeda ha cometido un ataque attenta sobre el "Twin towers" en Nueva York. Ses Mils gentes inocentes murio. Desde este attenta la guerra contra el terrorismo no se ha acabado. Y otras attentas han seguido. Recorda el ataques/attentat de Londres o Madrid. Una guerra sin fin. El terrorismo es un problema muy grande. No pienso que la situacion va a cambiar pero espero que sí. El mas malo esta que son de gente inocente que estan assassiner. Es un problema grande cosa el fundamento de estes atentadas es la religion y esta muy dificil de cambiar la creencia. Pero espero que va a cambiar ahora que los padres mas grandes de Al Qaeda (como Binladen...) estan muerto. Creo que Barach Obama ha jugado un grande rollo en este. Barach Obama es mas discreto y diplomatica que George Bush. Me deseo es que el terrorismo desaparece de los diarios. Pero que sera, sera.*

### Grupo 1, Propuesta A, Texto 6:

*Creo que la gente en los estados unidos esta muy preocupada sobre el terrismo. Muchos Americanos creen que alqueda atacarán cualquier día y creén que es nesesario a tener un militarrio muy grande y mucho seguridad. Cada día hay reportes en los periódicos y en la television que hay un posibilidad por un atacar de terrismo. Creó que no es necesario ser así preocupada. Hay terrismo en muchos paises en el mundo y creó es importante esta preparado. Pero, no creó que es importante a gastar mucho dinero y a pasar mucho tiempo en el asunto porque está un mal gastar. Si un atacar de terrismo encontrará otra vez de los*

*ustados unidos quien sabe que harán. Creó que ahorra es imposible por un atacar de terrismo a encontrar en los ustados unidos y no es necesario por los Americanos a preocupar.*

Grupo 2, Propuesta A, Texto 3:

*El terrorismo es una cosa que está siempre en la media. Casi cada noche escuchamos sobre los ataques terrorísticas en las noticias. Ahora, hay una guerra contra el terrorismo, que empezó después de los ataques en Nueva York en el 11 de septiembre, hace 10 años. Un grupo, se llama Al-Qaida es responsable para este acto, y si los EEUU puede estar atacado, nuestras países tienen que prevenir otros ataques en nuestras ciudades. El más conocido ataque en nuestras vidas es probablemente el ataque en los edificios World Trade Center, por el grupo Al-Qaida. Este ataque no murio la alta cantidad de vidas, pero es tanto conocido porque los terroristas secuestraron tres aviones americanos y chocaron con los edificios. Es escandaloso porque los estados unidos esta considerado ser el país más seguro y avanzado en el mundo, y un grupo de terroristas demostrado que es posible atacar los EEUU. Como conclusión, nuestras países deberan protegerse de los otros ataques y tienen que pelear contra los terroristas.*

Grupo 2, Propuesta B, Texto 2:

*Un día el malo Señor Terror compró un moto con todo de su dinero. Cuando fue al supermercado para robar algo para comer, un niño jugó con el moto de Señor Terror y lo rompió. Desde este momento el Señor Terror tenía un sed de verguenza y le odiaba a todos los niños.*

*El Señor Terror fue a la tienda de motos y robó un otro moto. Con las piezas del primero moto el señor creó una bomba. El proximo día escolar, subió la colina en el centro de la ciudad y puso la bomba en la ruta del autobus del colegio. El señor bajó la colina y esperó con vistas a ver la explosión. Pero, cuando el autobus pasó la bomba, no había una explosión. El Señor Terror estaba muy enfadado y subó la colina con el objeto de descubrir porque la bomba no funcionó. Acercó a la bomba y había un gran explosión y el Señor Terror estuvo muerto.*

*La moraleja de esta historia es que eventos malos ocurren a personas que quieren hacer daño a otros.*

Grupo 2, Propuesta B, Texto 6:

*Hace tres anos existía un chico malo en Nueva York, quien intentaba atacar muchos ninos en la calle. Un dia el chico, se llamaba "Jose" ha creado una bomba. La bomba fue muy peligrosa, estaba llena con muchos explosivos que podian morir muchas personas. El chico eres un poco loco y tenia mucho odio para toda la gente. Aunque todavía nadie se porque. El chico puso una bomba*

*en una calle que estaba muy cerca de la escuela local. Josa se estaba reindo cuando ponía la bomba en la calle, pero unfortunadamente para Jose la bomba no estaba funcionando bien. La autobus que fue lleno con todos niños lindos ha conducido cerca de la bomba, sin la bomba ha explotado. Jose estaba muy enfadado, porque era un poco loco y stupido el ha conducido al bomba, pero el conducía a la bomba mientras la bomba explotó. Por eso, los niños estaban bien pero José ha muerto. Es verdad, "la bondad triunfará.*

## NOTAS

\* Correspondencia a: Manuel Pérez Saiz. Universidad de Cantabria. Avda. de los Castros s/n. Edificio Inter-facultativo. Facultad de Educación. Departamento de Filología, despacho número 244. 39005-Santander (Cantabria). E-mail: perezm@unican.es

## REFERENCIAS

- Albrecht, L. 1995. *Textual Analysis*. Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Allen, P. 1995. *Art is a Way of Knowing*. Boston, MA: Shambhala Publications.
- Álvarez, M. 1993. *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco Libros.
- Álvarez, M. 2007. *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco Libros.
- Amnistía Internacional. 2004. *Informe Anual 2004*. Jerusalem: NGO Monitor Digest 10.
- Austin, J. L. (1962) 1982. *How To do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Barone, T. 2001. "Science, art, and the predispositions of educational researchers". *Educational Researcher* 30 (7): 24-28.
- Barone, T. y Eisner, E. 2011. *Arts Based Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bruner, J. 1991. *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Cascarejo Garcés, A. et al. 1997. *Ciencias sociales y educación en valores*. VIII Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Salamanca: Universidad de Salamanca, 19-21 de marzo.
- Cassany, D. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Clark, H. H. 1987. "Four dimensions of language use". *The Pragmatics Perspective. Selected Papers from the 1985 International Pragmatics Conference*. Eds. J. Verschueren y M. Bertucelli-Papi. Amsterdam: John Benjamins. 9-25.
- Conelly, M. y J. Clandinin. 1995. "Relatos de experiencia e investigación narrativa". *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes. 11-59.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cros, A. 2002. "Elementos para el análisis del discurso de las clases": *Cultura y educación* 14 (1): 81-97.
- Denzin, N. 1997. *Interpretative Ethnography*. London: Sage.

- Eisner, E. 1998. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Escavy Zamora, R. 1999. "La anáfora asociativa como mecanismo de cohesión textual" *Revista de investigación Lingüística* 2 (2): 111-128.
- Escotado, A. 1999. *Caos y orden*. Madrid: Espasa Calpe.
- Gergen, K. 1992. *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- González Lucini, F. 1990. *Educación en Valores y Diseño Curricular*. Madrid: Alhambra.
- González Lucini, F. 1993. *Temas Transversales y Educación en Valores*. Madrid: Alauda.
- Hadley, A. O. 2001. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Hatim, B. and Mason, I. 1990. *Discourse and the Translator*. London/New York: Longman.
- Hernández Hernández, F. 2008. "La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación". *Educatio Siglo XXI* 26: 85-118.
- Hervey, L. W. 2000. *Artistic Inquiry in Dance/Movement Therapy*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Instituto Cervantes (traducción y adaptación). 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya.
- Instituto superior de formación del profesorado. 2006. *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD.
- Kapitan, L. 2003. *Re-enacting Art Therapy: Transformational Practices for Restoring Creative Vitality*. Springfield Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Lawler, M. 2002. "Narrative in social research". *Qualitative Research in Action*. Ed. T. May. London: Sage. 242-259.
- Levinson, S. C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linesch, D. 1995. "Art therapy research: Learning from experience". *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association* 12 (4): 261-265.
- López Núñez, N. 2012. *Lo performativo como término metodológico significativo en la investigación artística de los procesos de interpretación vocal o instrumental: un primer estudio a partir de los libros de la biblioteca de la Universidad de La Rioja*. Sinfonía virtual, número 23, julio 2012, ISSN 1886-9505. [Documento de Internet disponible en <http://www.sinfoniavirtual.com>].
- Lytard, J. F. 1987. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- McKenzie, J. 2001. *Perform or Else: From Discipline to Performance*. London and New York: Routledge.
- McNiff, 1998. *Art-based Research*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Ministerio de Educación y Cultura. 1993. *Temas Transversales y Desarrollo Curricular*. Madrid: M.E.C.
- Ministerio de Educación. 2006. *Ley Orgánica 2/2006*, B.O.E. número 106 de 4/5/2006, referencia BOE-A-2006-7899.
- Pérez Saiz, M. 2011 (2009). *Método de los relojes. Gramática descriptiva del español*. Santander: PUBliCan.

- Pollock, D. 1998. "Performing writing". *The Ends of Performance*. Ed. P. Phelan. New York: NYUP. 73-103.
- Seco, M. *et al.* 1999. *Diccionario del español actual*. Madrid: Santillana.
- Stubbs, M. 1976. *Language, Schools and Classrooms*. London: Methuen and Co. Ltd.
- Vidiella, J. 2005. *¿Posiciones desubicadas? ¿espacios deslocalizados? Geografías de la performance*. Barcelona: Museu d'art contemporàni.
- Werlich, E. 1976. *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
- Zaldívar, A. 2008. "Investigar desde el arte". *Anales*, Real Academia Canaria de Bellas Artes de San Miguel Arcángel 1: 57-64.
- Zaldívar Gracia, A. 2010. "Investigar desde la práctica artística". *Llibre d'Actes*. ISEACV, I Congrés Internacional Investigació en música, Valencia, 25-26 febrero 2010. Ed. Generalitat Valenciana. Valencia: Generalitat Valenciana. 124-129.