

# EVALUACIÓN DE LAS PROPIEDADES TEXTUALES EN ENSEÑANZA SECUNDARIA: LA ADECUACIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

*Juan Gómez Capuz*

(Grupo Val.Es.Co. Universitat de València)

## 1. Introducción: la adecuación como propiedad textual

En las estrechas perspectivas teóricas de la lingüística textual, la adecuación y la corrección/gramática habían sido consideradas propiedades textuales secundarias o periféricas en contraste con las dos grandes propiedades que aseguraban la constitución del texto en cuanto tal: la coherencia y la cohesión. Sin embargo, los recientes enfoques funcionales y comunicativos en el estudio del lenguaje (*vid.* C. Lomas *et al*, 1996) y en el análisis de la práctica docente desde una perspectiva constructivista (Coll 1993) han colocado la adecuación y la corrección o gramática en plano de igualdad con las dos grandes propiedades principales, y así ha sido constatado en algunos manuales de enseñanza lingüística para este ámbito educativo (Cassany, Luna y Sanz 1994, Cerezo Arriaza 1994, Gómez Molina 1995).

Y ello es así porque la adecuación y la corrección/gramática cumplen un papel básico en la valoración de los textos por parte de los hablantes, es decir, porque son claros índices de la aceptación social de un texto. Así las cosas, y teniendo en cuenta el carácter propedéutico y terminal que se atribuye en reforma educativa al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), pensamos que se debería insistir más en la adquisición de estas dos propiedades textuales. Por tanto, para contribuir a la consecución de este objetivo, presentamos los resultados de la evaluación de una de estas dos propiedades textuales, la adecuación<sup>1</sup>, en la producción de textos de intención literaria escritos por alumnos y alumnas de 3º y 4º de E.S.O. del IES Alfonso X el Sabio de Murcia.

## 2. La adecuación: ideas generales

Como señalan Cassany, Luna y Sanz (1994: 317) y Cerezo (1994:76), la adecuación supone el conocimiento y dominio de la diversidad lingüística, debida a diversos factores (geografía, historia, grupo social, situación de comunicación, canal),

---

<sup>1</sup> Por razones evidentes de espacio, nos limitaremos a evaluar el cumplimiento de la propiedad textual llamada adecuación en la producción de textos, pero hemos querido destacar las similitudes entre ambas propiedades, adecuación y corrección/gramática. Si nos centramos en la adecuación es porque hemos encontrado en nuestro corpus de textos escritos de intención literaria algunos aspectos bastante novedosos y porque la corrección/gramática implica una diversidad de niveles lingüísticos (ortografía,

se basa en la noción de elección y consiste en saber escoger, de todas estas opciones, en la solución más apropiada para cada situación de comunicación. Además, en la concepción funcionalista y comunicativa en la enseñanza de la lengua, la adecuación se corresponde con uno de los subcomponentes de la competencia comunicativa en el modelo propuesto por Canale (1983): la competencia sociolingüística.

### **3. Deficiencias de la adecuación: la dificultad de salir de la variedad vernacular o propia en la producción de textos escritos de intención literaria**

En efecto, la evaluación de la adecuación en la producción de textos escritos nos permite corroborar y desarrollar una idea presente en el manual de Cassany, Luna y Sanz (1994: 348): los alumnos de diferentes niveles de la enseñanza obligatoria tienen enormes dificultades para salir de las variedades lingüísticas que les son más próximas y poder ampliar su repertorio comunicativo verbal con elementos propios de variedades más formales y cultas.

En efecto, los textos analizados muestran la fuerte vinculación de los alumnos de este nivel (3º y 4º de E.S.O) a las variedades más próximas a su entorno natural, las que podríamos llamar variedades "vernaculares" (*cf.* Labov [1972][1983]).

Convendrá anticipar antes un dato que resultará de gran importancia en el desarrollo de esta comunicación: los textos producidos por los alumnos suelen constar de dos tipos principales de secuencias, unas de tipo dialógico, más distendidas, coloquiales y localistas, y otras de tipo narrativo, como elementos algo más formales y cultos.

#### *3.1. Variedades diatópicas relacionadas con el usuario: el dialecto murciano*

Estos textos abundan en elementos dialectales como reflejo de los hábitos lingüísticos vernaculares de los alumnos. Ahora bien, estos dialectalismos murcianos no se dan en las secuencias narrativas de tono algo más culto, sino que se restringen a las secuencias de diálogo, es decir, aquellas en las que se trata de reproducir de manera realista y verosímil los rasgos del habla coloquial y local, de forma que también estarían en cierto modo al servicio de un propósito de adecuación:

- a) vocativos y designación de individuos: *payo/paya, zagal, hacho* ;
- b) diminutivos: *bonica, partidico*.

#### *3.2. Otras variedades relacionadas con el usuario: el lenguaje juvenil*

La dificultad de los alumnos a la hora de evitar los elementos lingüísticos que caracterizan su propia variedad se hace patente en la conservación de elementos

léxicos exclusivos del lenguaje juvenil, aunque -como en el caso anterior- la mayoría se suelen restringir a las secuencias dialogadas:

*-Lo que me faltaba, una pandilla de cebulones que nos quieren ginchar*

*-Nos vamos a meter un josconcio que lo vamos a flipar*

*-Este coche mola que te cagas, tío*

*-Paso tío, yo me quedo aquí escuchando Dj Kun, tío*

*-Nada, tío, que estoy flipado*

### *3.3. Variedades diafásicas de tipo coloquial*

Aunque resulta bastante difícil trazar una nítida línea de separación entre los elementos léxicos de tipo coloquial (diafásico, variedad de uso) y los de tipo generacional (diastrático, variedad del usuario), podemos caracterizar como propiamente coloquiales una serie de términos o expresiones, en virtud de su empleo por parte de hablantes de diversos estratos de edad y clase social en situaciones comunicativas cotidianas (cf. A.Briz 1998). También podemos observar que algunos de estos elementos coloquiales se presentan en secuencias narrativas de tono algo más culto, lo cual sí supondría una deficiente adecuación del texto al nivel y al propósito comunicativo que se asignaron como tarea (textos cultos de intención literaria). Nos limitamos a citar los elementos coloquiales registrados en secuencias narrativas:

*un pedazo de morreo que te cagas*

*le empezaron a decir que estaba muy enchochado*

*los amigos de César ya estaban colados por ella*

*la metieron en la furgoneta y salieron cagando leches*

*tenía cogida a M<sup>a</sup> Ángeles del pescuezo*

## **4. Estrategias compensatorias para cumplir los requisitos de adecuación en textos escritos de intención literaria**

Ahora bien, frente a los datos anteriores que evidenciaban un dominio bastante deficiente de la adecuación como propiedad básica en la producción de textos, también hemos constatado otros datos que indican que los alumnos son conscientes de sus propias deficiencias en este terreno y tratan de solventarlas poniendo en juego diversas y originales estrategias.

### *4.1. Textos dramatizados y secuencias dialogadas: la verosimilitud*

En primer lugar, cuando se les propone producir un texto de intención literaria sin demasiadas restricciones genéricas ni formales, nuestros alumnos han optado en su inmensa mayoría por narraciones dramatizadas con predominio de las secuencias dialogadas (aunque también hay breves secuencias narrativas a modo de acotación espacio-temporal o para agilizar la acción). Con este modelo de texto, muy similar a los guiones dramatizados de cine y televisión con los que ellos están familiarizados, los alumnos convierten en textos de intención literaria historias reales o ficticias en las que participan ellos mismos y sus amigos o familiares. Así pues, mediante esta sutil estrategia, los alumnos pueden integrar en un texto literario elementos "vernaculares" (coloquiales, dialectales, juveniles) con la excusa de que se trata de "reproducir" en estilo directo el habla de personas a las que ellos conocen bien. En este sentido, no podemos negar que su voluntad de reproducir de manera fiel el habla de personas cercanas manifiesta también un propósito de adecuación, aunque sea sin necesidad de salir de sus estrechos lindes diatópicos y diafásicos.

Esta voluntad de realismo y verosimilitud es tan fuerte en estos textos que se extiende al empleo de formas y expresiones extranjerizantes con el objeto de conferir "color local" a determinados pasajes del texto. En efecto, los textos producidos por estos alumnos suelen combinar el realismo de personajes y lenguaje cercanos a su entorno con cierto exotismo en el desarrollo de la historia, ya que en sus narraciones suelen entrar en contacto con sus ídolos musicales y cinematográficos anglosajones (Backstreet Boys, Leonardo di Caprio). En estos casos, el empleo de expresiones extranjerizantes aporta "color local" y contribuye a crear una atmósfera de verosimilitud que también debería valorarse como elemento de adecuación del texto a las peripecias de signo extranjerizante que viven los protagonistas (incluyendo casos de cambio de código y de incorrecciones gramaticales):

*Al final Ana y Brian estuvieron juntos forever*

*Una chica gritaba: Come on Leo (...) Help him, please. He is Leonardo di Caprio*

*-¿cómo te lo diría yo? I am más empalmado que el copón, but I can't because I love....*

*-Secuestrador: atrás, atrás, yo soy very nervous (...) yo matar, atrás, atrás*

#### *4.2. Intentos de adecuarse a la variedad culta: imitación y discurso repetido*

Por último, hemos de señalar que los textos analizados muestran constantes intentos de "adecuarse" a una variedad lingüística más culta y literaria. Además, nuestros alumnos tratan nuevamente de superar las deficiencias de su formación lingüística mediante curiosas estrategias.

Como hemos indicado, en la mayoría de los textos alternan secuencias dialogadas (cuando el alumno y sus amigos conversan) y pequeñas secuencias narrativas (análogas a las acotaciones teatrales o la voz *en off* narrativa de películas y seriales). Es importante constatar que los alumnos plantean esta diversidad textual<sup>2</sup> con un cierto propósito de adecuación: así, mientras las secuencias dialogadas abundan en elementos "vernaculares" que reflejan la variedad propia del alumno en su actividad comunicativa cotidiana, las secuencias narrativas intentan elevar la formalidad y riqueza léxica del texto.

a) En ocasiones, los alumnos consiguen aportar a estas secuencias narrativas algún elemento culto que contrasta con la simplicidad léxica y sintáctica de las secuencias dialogadas: *sumo gusto, abundó el silencio a mi alrededor, una cosa grisácea*.

b) En otros casos, los alumnos consiguen dar un tono literario a sus composiciones empleando algunas figuras retóricas bastante expresivas, las cuales también son frecuentes en el propio lenguaje coloquial. Es el caso de comparaciones, hipérbolos y desautomatizaciones de expresiones fijadas:

*César se quedó quieto como una estatua  
yo lloraba sin parar hasta el punto de darle fin a la sequía  
unas románticas veladas a la luz de hiberdrola o a la luz de las velas*

c) Ahora bien, más que la introducción de elementos cultos y literarios, los alumnos practican la "imitación" de estos modelos cultos mediante pequeñas secuencias de "discurso repetido" o intertextualidad. En efecto, los alumnos son conscientes de estar imitando la variedad culta mediante secuencias de "discurso repetido", como se pone de manifiesto en algunas reflexiones metalingüísticas que acompañan, entre paréntesis, al uso de estas frases cultas:

*Al final Ana y Brian estuvieron juntos forever, tanto en el cielo como en la tierra, danos hoy nuestro pan de cada día (¡juy! Perdón me he infiltrado en el padre nuestro)*

*Mientras, al otro lado del Pacífico (siempre quise escribir eso)*

*Entonces sólo Dios sabía que estaba destinada a ser la señora Littrell*

*De pronto una mirada se clavó en mis ojos; era la mirada más intensa que jamás había visto*

## 5. Conclusiones

---

<sup>2</sup> Hablamos de "diversidad textual" ya que algunos trabajos recientes sobre tipología textual, como los de J.M.Adam (1992) en un plano más didáctico y la Escuela de Ginebra (Roulet, Moeschler) en un plano más teórico, suelen plantear los tipos de texto en un nivel más concreto de análisis que es la secuencia y no el texto completo (ya que casi todos los textos completos presentan diversos tipos textuales).

Si recordamos que, en palabras de Cassany, Luna y Sanz (1994:348), *ser adecuado* significa saber escoger, de entre todas las soluciones lingüísticas que da la lengua, la solución lingüística más apropiada para cada situación de comunicación, debemos concluir que el requisito comunicativo y textual de la adecuación se cumple en los textos analizados en un grado mayor de lo esperado.

Es cierto que nuestros alumnos adolescentes de 3º y 4º de E.S.O. tienen un escaso dominio de variedades cultas y formales. Pero no es menos cierto que, a la hora de construir textos próximos a estas variedades, saben poner en práctica una serie de estrategias para disimular estas deficiencias y, sobre todo, para mantener el grado de adecuación que requiere el texto y las particularidades de la trama narrada. Así pues, esta adecuación -entendida de una manera casi intuitiva como requisito de verosimilitud narrativa- se consigue, como hemos visto, mediante el predominio de las secuencias dialogadas de sabor coloquial y local, mediante la copia de elementos extranjerizantes y mediante la imitación de elementos cultos, formales o literarios en las secuencias narrativas.

### **Referencias bibliográficas**

- Adam, J-M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan Université.
- Briz, A. (1998): *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatogramática*, Barcelona, Ariel.
- Canale, M (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J.Richard y R.Smith (eds) *Language and Communication*, London, Longman, pp.2-27.
- Cassany, D. M.Luna y G.Sanz (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Cerezo, M. (1994): *Texto, contexto y situación (Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas)*, Barcelona, Octaedro.
- Coll, C. (1993) *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- Gómez Molina, J.R. (1995) *El español como lengua materna: principios pedagógicos en la Educación Secundaria*, Valencia, Nau.
- Labov, W. (1972)(1983): *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.
- Lomas, C. *et al* (1996) *La educación lingüística y literaria en la Educación Secundaria*, Barcelona, Horsori/ICE.