

to demasiado cerrado es incorrecto, indica poco cultivo espiritual, un trato muy cerrado también.

Hay regiones en las que se hablan dialectos que no han llegado a constituirse en lengua literaria. En el artículo anterior veíamos cómo el gallego y portugués, el catalán y el castellano no eran sino formas que había tomado el latín peninsular. Hay una serie de hablas regionales que han quedado como tránsito entre el gallego-portugués y el castellano: son los dialectos que en conjunto se conocen con el nombre de *leonés*, y que se hablan en Asturias, en parte de León y en una parte muy pequeña de la provincia de Zamora. En las provincias de Salamanca, Cáceres y Badajoz el leonés se ha desvanecido (en realidad, en Cáceres y Badajoz nunca se habló), y quedan sólo algunos rasgos y expresiones. En Asturias y León estos dialectos, que en Asturias llaman "bables", han tenido cultivo literario, y aun hoy hay muchos "bablistas". Aquí se llega, en aldeas, a un verdadero bilingüismo, y la tarea de los maestros es bastante dura, ya que tampoco hay un "bable" oficial, sino que hay tres variedades fundamentales (la occidental, la central y la oriental), y dentro de ellas, muchos subdialectos. Si en principio hay que corregir las pronunciaciones excesivamente "bables", hay que tener en cuenta que el vocabulario de estas regiones es muy vario y bello, y digno muchas veces de ser incorporado a la lengua general. Don Miguel de Unamuno incorporó muchos vocablos del salmantino a sus poesías, con gran sensibilidad para su belleza.

El aragonés, resto de una lengua que tuvo mucha importancia en la Edad Media, está reducido, en su forma más pura, al Pirineo, y tiene poca literatura. También algunos de los vocablos son muy expresivos y graciosos.

Se me dirá que dejo aparte una literatura representada por Gabriel y Galán, Chamizo, Medina, la gran literatura gauchesca y de ambientes llaneros en América, etc. Pero quien las lea verá que en ellas hay una parte estimable, de fuerza evocadora, que es casi siempre el vocabulario; pero hay rasgos que no son "dialectales" o "regionales", sino que son sencillamente "vulgares". En el apartado anterior decíamos que no se puede tomar el castellano en bloque

como norma de buen hablar, porque en Castilla también los hablantes no cultivados hablan mal. Lo "vulgar" no se localiza en una región determinada, no indica, por tanto, procedencia geográfica en los hablantes, sino una categoría social baja. Así el vulgarísimo trueque de *l* por *r*: SORDAO, la casa es MU ARTA, se extiende por gran parte de España y de América; el caso contrario, DECIL en vez de "decir", CORREL es menos extendido, y menos vulgar también; el *haiga* o el ME SE ha caído es de toda la hispanidad. Precisamente un ilustre filólogo argentino, el profesor Tricornia, en un estudio sobre la lengua de *Martin Fierro*, el gran poema argentino, ha mostrado cómo los rasgos vulgares del habla de los gauchos son comunes a todas las regiones españolas.

Por eso hay que insistir en que esa poesía "regional" lo es en pequeña parte; la mayor parte de sus rasgos son vulgarismos. Y ante estos vulgarismos reaccionan en cada región los hablantes más cultos, que quizá no intenten castellanizar su pronunciación, y que se burlan de los que, por afectación, muchas veces lo hacen, pero que se burlan también de los "perullos" (como dicen en Murcia), que dicen LAJ FOTA en vez de *las botas*, SORDAO o DECIL, y, naturalmente, no toleran que un actor de teatro o un locutor de radio pronuncien de manera que no sea la correcta.

Por tanto, hay que insistir en que los rasgos regionales tales como la entonación, ciertas pronunciaciones y el vocabulario no han de ser exagerados ni cerrados, que el habla en la Audiencia, en la cátedra, en el teatro, en conferencias, radio, etc., ha de aproximarse con la máxima exactitud al español correcto, es decir, a la norma de las personas cultas de Madrid; y que esos rasgos que quieren ver como peculiares de una región, tales como la *r* por la *l*, el cambiar la *b* por *f* (LAJ FOTA en vez de *las botas*) y otros muchos no son sino vulgarismos, expresiones que revelan un descuido y una falta de cultivo que se reflejan en todos los demás aspectos de la personalidad.

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

Seminario de Filología Románica. Universidad de Murcia.

Momentos madurativos de la expresión escrita

PREÁMBULO.

Por su enraizamiento en la mismidad humana *el lenguaje nos preocupa a todos los hombres*. Mas cuando nos ocupa o preocupa no nos obliga a discriminar sobre su ser signo representativo (1), noticia (2) o vida (3). Sólo nos centra sobre una realidad experiencial: el aprecio y conmoción producidos por el lenguaje nos

(1) Vendryes, J.: *El lenguaje*. Cervantes. Barcelona, 1925, pp. 14 y ss.

(2) García de Diego, V.: *Lingüística general española*. C. S. I. C. Madrid, 1951, pp. 265.

(3) Bally, Ch.: *El lenguaje y la vida*. Losada. Buenos Aires, 1941.

instala o nos arroja en el mundo, nos embadurna o nos eleva. El hombre usa el lenguaje, pero no es lenguaje. Los sujetos perdemos autenticidad humana y nos dejamos arrastrar o por el "dicho" o por el contexto verbal. Cuando el lenguaje se impone inauténtico (4) le envuelve y cosifica hasta convertirle en siervo instrumental de un servidor, hasta obligarle a la falsedad idiomática.

Las funciones del lenguaje en su afloración psicológica (5), que expresamos rápidamente en ascenso formal (vagueza nebulosa, diferenciación nacional, entronque verbal), apuntan decididamente hacia la expresividad. Las funciones del lenguaje en teoría bühleriana (6) tienen una triple referencia: sintomática, emisora o ex-

(4) Waehlens, A.: *La Filosofía de Martin Heidegger*. C. S. I. C. Madrid, 1945, pp. 213.

(5) *Psicología del lenguaje*. (Por varios autores.) Losada. Buenos Aires, 1952.

(6) Bühler, C.: *Teoría del lenguaje*. Revista de Occidente. Madrid, 1950, pp. 35 y ss.

presiva; simbólica, significativa o representativa; y señalativa, receptiva o apelativa. Se discute sobre si la comunicación coordina todas las funciones o no (7), dada la posibilidad del habla interior, del habla con uno mismo. Mas a nosotros, en este momento, sólo nos interesa la expresión lingüística tanto por ajuste temático como por constituir una de las vías de densa penetración humana. Nuestras expresiones afloran de nuestra intimidad e inciden sobre los otros para penetrar en ellos o para acompañar la melodía lingüística ajena. Es cierto que sólo de un modo arbitrario podemos escindir el lenguaje en sus funciones, ya que la expresividad lingüística carece de sentido y de verdad si no se adhiere a la representatividad (8), si está vacía de significación (9), y pierde eficacia al desatender a la aprehensión interiorizadora.

Para mí la expresión lingüística se agiganta dentro del terreno didáctico. La importancia del lenguaje en Pedagogía no ofrece la menor duda (10). Románticamente podría afirmar: "el lenguaje ha nacido únicamente con fines didácticos", y no sería difícil demostrarlo. Pero la enseñanza idiomática gravitó sobre diversos centros: lectura, escritura, gramática... La Didáctica actual estima el valor reciamente humano de la expresión lingüística y advierte la vacilante oscilación del fondo personal del alumno. No pretende detener las oscilaciones, mas procura darles sentido con nuevo giro que reduzca la intervención inerte del escolar y las posibles interferencias. Desde nuestro punto de vista *la revolución didáctica contemporánea no es un transcurso más que el imperativo de la orientación personal expresivista en todas sus manifestaciones* (11). Y, entre todas, la más económica y realizable es la expresión lingüística.

Desde perspectiva emergente en Didáctica nos preocupa mucho más la expresión escrita que la oral. Y, dentro de la expresión escrita, queremos hacer dos apartados: Composición o redacción y expresión literaria o literatura-estilo.

NUEVO SENTIDO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA.

No puede negarse que la escuela tradicional dedicaba parte de su atención a la composición escrita bajo tal nombre o bajo el de redacción (12). Redactar bien con cortesía y elegancia, redactar para las grandes ocasiones, era un lema concebido más que realizado. Pero la pureza del concepto redactar se mixtificaba ilegítimamente con situaciones caligráficas, ortográficas y gramaticales. El encaminamiento didáctico solía dirigirse hacia el "redactar" a través de la Gramática y atender a la redacción con gran preocupación por las formas escritas y por los errores ortográficos.

La Gramática, emperatriz de la enseñanza lingüística de no hace mucho, no se liga hoy con tanta fuerza a la composición escrita. El triunfo de los literatos indoctos en Gramática y el fracaso literario

(7) Ceñal, R.: *La teoría del lenguaje de C. Bühler*. C. S. I. C. Madrid, 1941, pp. 296 y ss.

(8) Husserl, E.: *Investigaciones lógicas*. Revista de Occidente, Madrid, 1929, 1929, t. II, inv. 1.ª.

(9) Vossler, K.: *Filosofía del lenguaje*. C. S. I. C. Madrid, 1941, pp. 18 y ss.

(10) Girard, G.: *Cours éducatif de la langue maternelle*. Dezorby-Madeleine. París, 1847, y la mayoría de las obras citadas.

(11) Fernández Huerta, J.: *Renovación del concepto de Didáctica*. "Servicio", núm. 581, 10 noviembre 1956, página 24.

(12) Véase: Achille, V. A.: *Tratado teórico y práctico de la Metodología*. Ch. Bouvet. París-México, 1913.—Blanco, R.: *Teoría de la enseñanza*. Revista de Archivos. Madrid, 1912.—Carbonel, A.: *Metodología de la Enseñanza Primaria*. Monteverde. Montevideo, 1916.—Mercante, V.: *Metodología especial de la Enseñanza Primaria*. Cabaut. Buenos Aires, 1932.

de muchos doctores sirve de base experiencial. Las agudas diatribas de literatos y los estudios psicogenéticos dan una base humana y diferencial para separar como actividades diversas los estudios gramaticales y la composición escrita. Las correlaciones casi nulas entre Gramática y composición escrita constituyen la base experimental de la diferenciación (13).

La composición escrita es el resultado expresivo de una situación realmente compleja, con un proceso harto complicado (14) en el que intervienen numerosas habilidades, variadas aptitudes y un claro colorar actitudinal. No sólo hemos de evocar términos y frases correctas, sino discernir respecto de la corrección y de las intrusiones componedoras, estimar la exactitud y finura de lo escrito, etc.

La composición escrita se estima como arte lingüística con actividad distinta a las demás. No es una mera consecuencia de la lectura de textos perfeccionados, aunque del saber leer se nutra. El pensamiento componedor da a la lectura un sabor distinto. Le quita el regusto de la lectura pura como deleite humano para transformarlo en el poder evocador de las frases o términos sugeridores. Leo con fruición, mas al contemplar lo leído lo transformo potencialmente en una nueva expresión escrita. Ni leen ni atienden igual el lector-espectador y el lector-escritor.

Quizá la mayoría de los autores en su afán integrador quieran convertir la composición escrita en una consecuencia directa de la composición oral. Expresiones de tal clase encontramos en didáctas (15) que concluirán más o menos directamente con la norma "Procura escribir igual que hablas". Cuando he reflexionado algo sobre la cuestión y me he servido de experiencias propias y ajenas he estimado el valor sugestivo de tal fórmula. La mayoría de las personas tenderían a interpretarla así: "Si hablar es fácil, ya que lo hacemos todos los días y con "graciosa" soltura, "debo" pensar que escribir es igual de fácil. ¿Acaso no son las dos funciones emisivas de índole lingüística? ¿Acaso no manifestamos en ambas nuestro caudal léxico y traslucimos nuestra intimidad?"

Pero al profundizar encontramos que *la composición oral y la escrita requieren diferente actitud y diversas aptitudes*. Y si ahora mismo se me obligase a elegir la fórmula más sencilla que abarcase todas las distinciones propondría ésta: *la pausa*. Ella sola es suficiente para explicar las diferencias entre literatos y charlistas, entre articulistas y profesores. (Ahora diremos que si el charlista es literato se produce una fusión tan deseable como si el profesor es articulista.) Mas para matizar las diferencias preferimos marcarlas en diversos órdenes.

En el orden lingüístico: Son cuatro los aspectos diferenciales: elocución, entonación, vocabulario y estructura de las frases. En la composición oral la

(13) Asker, W.: *Does knowledge of formal Grammar function?* "School and Society", 1923, pp. 109-111.—Hoyt, F. S.: *The place of Grammar in the Elementary Curriculum*. "Teachers College Record", 1906, pp. 467-500 et. Reed, H. B.

(14) Cano, M. A.: *La enseñanza del lenguaje*. Renacimiento. Santiago de Cuba, 1927, pp. 31 y ss.

(15) Lombardo Radice, G.: *Lecciones de Didáctica*. Editorial Labor. Barcelona, 1933, pp. 219 y ss.—Sáez, A.: *Las artes del lenguaje en la escuela elemental*. Kapelusz. Buenos Aires, 1954, p. 115.

presencia del *otro*: estimula al locuente para que precise sus notas fonemáticas hacia la fácil diferenciación auditiva (intencionalidad totalmente inexistente en la escrita, aunque muchas veces se busca la armonía de los sonidos escritos); presiona sobre el que habla para que module sus expresiones aumentando la riqueza de las mismas por los matices tonales; provoca la locuacidad a costa de la riqueza léxica, y dilata la frase o la sucesividad de las frases por la fuerza de los contextos verbales. En la composición escrita la ausencia del *otro*: refuerza el poder del *mi mismo* (aunque en la composición llena de naturalidad y emotividad "aparece" el ausente como si fuese presente) con predominio de la reflexibilidad sobre la espontaneidad, de la autenticidad sobre la banalidad; aumenta la precisión de los términos empleados junto a la riqueza léxica con la que los cocientes de diversificación verbal (16) son muy diferentes.

En el *orden personal* el comunicante se halla en distinta actitud. La integración oréctica se plasma analíticamente en distintos impulsos, diferente intensidad de los ejercicios y diversa perseverancia. La convivencia humana nos da en su cotidianeidad frecuentes impulsos hacia la comunicación oral que ejercitamos continuamente para instalarnos en el mundo. Las fisuras de la personalidad auténtica aparecen en el refrenamiento de los apetitos para la composición escrita. El hombre ordinario demora o rehuye el componer escrito e incluso el hombre superior reduce los momentos de comunicación escrita (excepto en el caso de fuerte vocación o voluntad de lenguaje) (17), por lo que las destrezas no se desenvuelven progresivamente. El ejercicio, verdadera causa eficiente del progreso discente, queda reducido a su mínima expresión y desaparece la posibilidad del logro más perfecto.

En el *orden escolar* hemos de distinguir los tres estadios clásicos: primaria, secundaria y superior. El escolar primario muestra dos grandes fisuras o fallos, de los que hablaremos más tarde, y que incitan a ciertos autores a posponer la didáctica de la composición escrita hasta un tercer o cuarto grado (18). Estos fallos son la motivación y el fondo constructivo. El escolar charla con naturalidad con sus discípulos, pero suele perder algo de su modo natural cuando debe hablar ante el maestro, bien directamente, bien para dirigirse a sus compañeros y no se decide a optar por la composición escrita debido principalmente a la falta de los denominados motivos intrínsecos (19). Por otra parte, el escolar se autoestima poco preparado para realizar con éxito las composiciones pedidas. En la enseñanza media se reducen las dos grandes fisuras y en la universitaria el escolar se siente apto para realizar composiciones de cualquier índole.

(16) Miller, G. A.: *Language and Communication*. McGraw Hill, New York, 1951, pp. 122 y ss.

(17) Seide, Ann W.: *Der Deutschunterricht als immer Sprachbildung*. Leipzig, 1927, ct.—Tirado, D.: *La enseñanza del lenguaje*. Labor, Barcelona, 1937, p. 247.

(18) Cano, M. A.: Op. cit., pp. 32 y ss.

(19) Fernández Huerta, J.: *Motivación del aprendizaje*. "Revista Española de Pedagogía", núm. 37, enero-marzo, 1952, pp. 61-77.—Filho, L.: *El problema de la motivación*, en la "Metodología general de la enseñanza". (Dir. por Hernández, S.) UTEHA. México, 1948.

En el *orden temporal*: la pausa. El temor a la pausa vacía como sombra del no ser precipita al hombre vulgar en la composición deslabazada y sin aliento. El temor a la pausa llena derriba las llamadas a la meditación en la que el hombre se encuentra ante sí mismo sin agobios y nos aleja de la composición escrita. Nos separa de la redacción compuesta de expresiones lingüísticas arrancadas del *mi mismo* en el tiempo más allá de lo temporal de la pausa llena. Mientras la pausa vacía es constitutivo de la misma composición oral al presionar sobre el oyente que ha de llenarla con su aportación personal, la pausa plena pasa totalmente inadvertida al lector (excepto cuando el que escribe la hace patente por medio de convencionalismos). El dominio de las pausas vacías es postulado de la composición oral, la plenitud de las pausas llenas es el fundamento del acierto escrito.

No es sólo diferencia de grado (20), es algo humanamente más profundo lo que separa la redacción de la composición oral.

DISCRIMINACIÓN POSITIVA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA.

La composición escrita como situación general de enfrentamiento con el *mi mismo* y con mis saberes no pretende adherirse a los conceptos de transferencia. ¿Podríamos afirmar, sin ser tachados de ingenuos, que el ejercicio en cierto tipo de composición escrita beneficia el dominio en otra rama del saber? ¿Admitiríamos las analogías de sentido común apoyados en las funciones intelectuales que pone en juego sin temor a ser caracterizados como personas desprovistas de rigor? La urgencia de la respuesta no es tanto cuando pudiéramos iniciar interrogantes contrarias centradas sobre el poder inhibitorio de ciertas composiciones. ¿Hasta qué punto el escribir en un estilo no perjudica a la escritura por otro? ¿Hasta qué punto el intentar centrarnos sobre la composición matemática no frena nuestros contextos respecto la literatura? Estos y otros problemas de inhibición proactiva pueden complicarse con los de inhibición retroactiva.

La investigación experimental se bambolea porque no existen buenas y seguras escalas o procedimientos de evaluación, dada su complejidad para ser interpretada objetivamente. Por esta razón los procedimientos para evaluar la composición escrita crecen en su variedad sin encontrar un punto definitivo (21). Los tanteos se suceden y no hay buena obra sobre evaluación escolar que no intente recoger o proponer nuevos encaminamientos.

Por esta razón las correlaciones halladas en estudios parciales: 0,54 con vocabulario; 0,52 con estructura de la frase; 0,50 con comprensión lectora; 0,48 con ortografía; 0,45 con uso del idioma nativo; 0,33 con velocidad lectora... (22) son meros indicios in-

(20) Lombardo Radice, G.: Op. cit., p. 220.

(21) Fernández Huerta, J.: *Evaluación de la composición escrita*. "Revista Española de Pedagogía", número 47, julio-septiembre, 1954, pp. 337-348.—Greene, E. B.: *Measurements of human behavior*. Odysen Press, New York, 1941.—Jordan, A. M.: *Measurement in education*. McGraw Hill, New York, 1953.

(22) Schonell, F. J.: *Backwardness in the Basic Subjects*. Oliver and Boyd, Edinbourg, 1949, p. 354.

seguros y vacilantes de la peculiaridad propia de la composición escrita que coinciden con la experiencia (23). Ni siquiera se ha podido predecir por ecuaciones oportunas los resultados en composición dados los factores y elementos ya conocidos. Sinceramente creo que la situación peculiar de *la composición escrita la convierte en expresión de la personalidad del que escribe*. No es ni aptitud ni actitud, es algo sutilmente más profundo y necesita de consideración específica.

Tan específica que en principio distinguimos, a lo menos, dos grupos típicos de composiciones escritas: *general* y *técnica*. En la mente de la mayoría de las personas el marbete composición escrita se liga más con la general que con la técnica. De aquí que se arbitre como mejor compositor lingüístico el que juega caprichosamente con ideas y vocablos en amplio alarde de personalidad, el que en su suave bisbiseo esboza destellos de atraktividad y misterio. Es cierto que dentro de esas notas casi universales pueden establecerse ciertas clases ajustadas tanto al contenido como a la forma predominante. Así se proponen como básicas las recogidas en preceptivas literarias: descripción, narración o relato, resumen, diálogo, explicación, epístola, anuncio, etc. (24), junto a tipos subjetivos que está en función más del modo personal de entregarse a la composición que del contenido lingüístico: estático y dinámico, preciso y vacilante, imaginativo y estimativo, imitativo y creador..., todas ellas encajables preferentemente en la composición como algo general. General que, no obstante, se produce con diferente velocidad componedora (25).

Pero no todo es encaminamiento ilusorio. Muchas veces el hombre se ve requerido para componer con precisión, claridad y economía dentro de un saber científico. Y cuando se escribe para que los demás entiendan el escrito, sin abrumar con sugerencias personales, las rutas científicas son muy diversas. La composición técnica tiene un sabor de especialidad tan pronunciado que hasta en los momentos más vulgares se advierte su estructura. La composición técnicamente pura, solamente puede ser entendida por los expertos en la materia. Mas también la composición tiene su hija predilecta: *la genialidad divulgadora*. En ella el experto aprecia matices y sutilezas y el inexperto cree enterarse de lo que lee por captar parte de su contenido.

Como puesta en juego de la personalidad, la composición escrita puede diversificarse analíticamente en un gran conjunto de aptitudes, destreza y técnicas. Distinción formal, en principio, si no queremos caer en el prejuicio objetivista tan censurado (26). En *primer lugar*: aptitudes ideatorias que permiten aflojar todo el fondo sapiencial del que suscribe (todo un conjunto de destrezas y técnicas lectoras y de estudio coinciden agudamente en el incremento del fondo cultural) (27); aptitud para mantenerse en torno

a un objetivo a pesar de las variaciones obligadas por los contextos verbal y mental; y aptitud para evocar el léxico adecuado a las figuras lingüísticas que con más interés o precisión manifiestan nuestra intimidad en proyección (28). *En segundo lugar*: dominio de las destrezas escribanas y confianza en la perfección ortográfica del escrito (segundo lugar de menor importancia para el literato, pero muy atendible en el escolar que busca la comunicación social). *En tercer lugar*: aptitud para discernir la corrección, exactitud y finura de lo escrito (ya que el término de la composición escrita es la revisión por el autor con el máximo discernimiento para rectificar y pulir) (29).

MOMENTOS MADURATIVOS.

Como decía Vidari (30), "la composición se realiza siempre en forma correspondiente al grado de desenvolvimiento de la mente del escolar". Esto lleva a la diversidad de la cronodidáctica o didáctica evolutiva de los escolares dentro de la composición.

Desde mi punto de vista recojo las posturas de los psicodidactas para encontrar fácilmente representados los momentos madurativos en la composición escrita. El *momento de latencia* va desde que el niño es capaz de expresarse lingüísticamente hasta que maneja el lenguaje con cierta soltura. Es decir, puede considerarse como concluido con la entrada en el parvulario superior (al cumplir los cinco años de edad). Nada cabe en él que se pueda considerar referido a la composición escrita.

El *momento predispositivo* tiene diversa duración conforme el autor que lo considere. Nosotros advertimos en él dos etapas claramente diferenciables: la *pura predisposición* vecina a la latencia y la *predisposición incoativa* vecina a la emergencia. La pura predisposición (correspondiente al parvulario y a los primeros grados escolares) se caracteriza didácticamente por ciertas preparación y motivación dispositivas. Se admite como supuesto de tal etapa que el escolar no domina ni la lectura ni la escritura. Luego todo el quehacer docente busca dentro de sus directrices: Crear situaciones favorables para la composición escrita; motivar a los escolares para que anhelan tal medio de comunicación (31); ofrecer composiciones modelo de la maestra o maestro con subrayado tonal de los elementos básicos en el parvulario y con subrayado en el encerado o ficha cuando saben leer; copiar la composición e iluminar, si cabe, el texto; composición oral imitativa de gran sencillez para que sea copiada por la maestra en el encerado, discutida y rectificada. La preparación toma, pues, matices fundamentalmente emotivos y busca más la creación de un marco favorable que los efectos mismos predispositivos sobre aptitudes determinadas.

La segunda etapa: *Predisposición incoativa o ini-*

(23) Mallo, A.: *Enseñanza del lenguaje*. "Consigna", febrero 1957, p. 19, y marzo 1957, pp. 18 y ss.

(24) Lalire, G.: *La rédaction et la français*. F. Nathan. Paris, 1951.—Schökel, L. A.: *La formación del estilo*. Sal Terrae. Santander, 1957.

(25) Schonell, F. J.: *Backwardness...* Op. cit., p. 370.

(26) Gentile, G.: *Didáctica*. G. C. Sansoni. Firenze, 1955, pp. 150 y ss.

(27) Pereira, J.: *Enseñanza de la redacción y de la composición*. Kapelus. Buenos Aires, 1946, pp. 93 y otras.

(28) Vidari, G.: *La Didattica*. U. Hoepli. Milano, 1920, página 176.

(29) McKee, P.: *Language in elementary school*. Houghton Mifflin. Boston, 1939, chap. IV.

(30) Vidari, G.: *La Didattica*. Op. cit., p. 173.

(31) Mallo, A.: *Los ejercicios de redacción*. "Consigna", marzo 1958, p. 26.—McKee, P.: *Language...* Op. cit., p. 171 y ss.

ciación componedora corresponde en cierto modo a la "yuxtaposición" de otros autores (32) y la podríamos situar entre los ocho y los once años mentales. No es que en ella el escolar sea totalmente inepto para componer, ya que experimentalmente se encuentran numerosos modelos escritos como resultado del escribir en estas edades (33), mas se caracteriza principalmente por lo que podríamos denominar: imitación dirigida. El escolar posee casi la totalidad de las aptitudes y destrezas componedoras, pero no lo sabe. No maneja con soltura su pequeño fondo cultural y no cree en la posibilidad de evocar con precisión y sin faltas. Está más preocupado por luchar con la forma de la letra, la ortografía y la estructura de la frase que con otros elementos. Para redactar con alguna soltura necesita recibir los modelos poco antes de ser iniciado. De aquí que la intencionalidad didáctica en este estadio sea: Incrementar situaciones y motivos; ampliación modelar de los elementos integrantes de la composición; sentido resumidor de la composición (con doble vía: texto ante el escolar con tiempo ilimitado para su reducción o lectura por el maestro de un texto bien compuesto para que el alumno escriba después lo que y cuanto quiera (este último proceder parece más natural si la lectura se hace dos o tres veces hasta formar una imagen clara que sirva de fondo constructivo); discusión y rectificación docente de lo escrito.

El verdadero momento de emergencia para la composición escrita es el que denominamos: *independencia componedora* (con escolares de once y catorce años mentales). Punto de emergencia porque en esta edad ya han aparecido todas las aptitudes, destrezas y habilidades necesarias para la composición personal. Coincidimos parcialmente con los autores que nos hablan de un cuarto grado (34), de un grado de *relación* o conexión (35) en el que el niño llega a comprender el "proceso" de la formación de las frases, a intentar una actividad tan compleja... que no tiene las destrezas básicas para la composición hasta el quinto grado lo más pronto (36). En este estadio el alumno convencido de sus posibilidades se decide a componer personalmente a base de temas propios. Hay ordenación consciente, ritmo, dinamismo escritor con búsqueda de términos que fomente mayor emotividad. La intencionalidad didáctica es: Superación técnica y personal de los dos estadios anteriores; incitación al enfoque personal dentro de límites bien orientados; fomento del deseo de escribir; pre-

dominio de las situaciones naturales sobre la ficción temática o compositiva...

El cuarto momento que nos emplaza dentro de la madurez crítica es el que denominamos: *interpretación compositiva*, equivalente en cierto modo al de unidades estructurales o formación unitaria (37), acoge la perfección escolar que limita con el estadio tilo puede empezar a definirse en esta edad no es lo ordinario, pero el escolar dentro de sus crisis de literario y con la precisión estilística. Aunque el esvalores se siente capaz de superar los "viejos" moldes, de interpretarlos de un modo ciertamente "nuevo", de "hacer" y de "sentir" la composición. Ya se le puede familiarizar con toda clase de composiciones y darle idea de la expresión figurada (38) y de intencionalidad didáctica imbuída en el principio orientador se centra en: Renunciar al escribir por escribir; composición expresiva sin intentar el agotamiento exhaustivo (para el que no son aptos) a costa del buen gusto y de la flexibilidad; fomento de una simpática y clara actitud hacia todos los géneros de sus niveles de complejidad (39). Por estas razones la composición; descarga de la tensión emotiva por medio de situaciones escribanas; atención a las formas agradables al lector; adecuación al fondo cultural del lector; claridad, sencillez y precisión idiomáticas con aceptación plena del lenguaje figurado; aceptación del capricho expresivo dentro de un basamento realista y buena eufonía (40).

NORMAS PRÁCTICAS PROVISIONALES.

- 1.^a—En una enseñanza integrada no se deben buscar las diferencias entre enseñanza de la composición oral y enseñanza de la composición escrita.
- 2.^a—Cuando se diversifica la enseñanza debe admitirse la mayor complejidad humana de la composición escrita.
- 3.^a—Debe intentarse la "ruptura" de las vivencias negativas hacia la composición escrita desde la pura predisposición.
- 4.^a—En la etapa de predisposición incoativa caben actividades imitativas que fomentan la seguridad en el escribir.
- 5.^a—Debe darse mayor importancia al momento de independencia componedora, aunque se ajuste más al contenido que a la forma.
- 6.^a—El logro de la interpretación componedora exige mayor respeto al escolar.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA.

(32) Seidemann, W.: *Der Deutschunterrichts...* Op. cit. por Aguayo, A. M., y Amores, H. M.: *Pedagogía. Cultural*. La Habana, 1952, p. 319.

(33) Schonell, F. D.: *Backwardness...* Op. cit., chap. XVII.—Watts, A. F.: *The language and mental development of children*. Harrap. London, 1955, p. 141.

(34) Cano, M. A.: *La enseñanza...* Op. cit. y loc. cit.

(35) Seidemann, W.: *Der Deutschunterrichts...* Op. cit.

(36) Cole, L.: *The elementary school subjects*. Rinehart, 1946, pp. 291-292.

(37) Seidemann: Op. y loc. cit.

(38) Tirado, D.: *La enseñanza...* Op. cit., p. 261.

(39) Watts, A. J.: *The language...* Op. cit., chap. VIII.

(40) Watts, A. J.: *The language...* Op. cit., p. 138.