

# La didáctica de la expresión escrita: sombras y luces

*Félix Sepúlveda Barrios*

0. Crece sin cesar, en los últimos años, la preocupación entre los docentes sobre la mala situación de la expresión escrita entre los escolares españoles de todos los niveles. Esta preocupación ha llevado aparejada una proliferación de publicaciones sobre este particular. En las páginas que siguen intentaré presentar la síntesis de un trabajo más amplio (Sepúlveda, 1988) preparado para el Programa de Perfeccionamiento del Profesorado de la UNED. Fiado en el testimonio de los aproximadamente seiscientos profesores que han realizado este curso y lo han considerado una aportación aprovechable para la resolución de este problema, me atrevo a presentarlo a este Congreso con la esperanza de que como tal sea juzgado. Me he permitido, en bastantes casos, reproducir párrafos íntegros del trabajo citado, en atención que éste ha tenido una difusión limitada casi exclusivamente a los alumnos del curso de la UNED.

## 1. Perspectivas de enfoque

La enseñanza del lenguaje escrito se debe enfocar desde dos perspectivas: a) desde el **receptor**, lo que nos aboca a enfrentarnos con la **lectura** y toda la problemática que abarca, y b) desde el **emisor**, interesándonos entonces la **producción de mensajes a través del canal escrito**, lo que tradicionalmente se denominaba «redacción» o «composición» y, en la actualidad, muchos prefieren denominar con la construcción sintagmática «expresión escrita».

Por otro lado, se ha de tratar didácticamente en íntima conexión con el lenguaje oral con el que, a pesar de las diferencias, mantiene una estrecha relación. En ello tendremos ocasión de insistir más adelante.

## 2. Consideraciones generales sobre el escribir y sus problemas

### 2.1. Escribir /vs/ hablar.

Cuando el canal empleado por el emisor para cifrar su mensaje no es la voz transmitida a través de la ondas, sino unos signos gráficos plasmados sobre el papel (o cualquier otro soporte físico), nos encontramos ante una situación radicalmente distinta a la que se da en la comunicación oral. Entre el lenguaje oral y el escrito hay algo más que un simple cambio de canal: en el lenguaje escrito faltan la simultaneidad espacio-temporal, el apoyo de la mímica y los gestos, las variaciones tonales y la posibilidad de influjo del receptor en el mensaje a través del intercambio de papeles. Se trata de una comunicación eminentemente unidireccional.

Mucho es lo que se ha escrito sobre las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito. Las opiniones de los autores oscilan entre aquellos que consideran la lengua escrita como una simple variante de la lengua oral y los que piensan que lengua oral y lengua escrita son prácticamente dos lenguas distintas.

Como representativas de esta última postura podemos citar las palabras de Lázaro Carreter (1985): «En realidad son dos lenguas distintas. Al afirmar esto, no queremos decir sólo que los signos del lenguaje hablado son sonidos, y que los del escrito sean letras. Sus diferencias son más hondas: hablar y escribir obedecen a sistemas comunicativos distintos: con diversidad gramatical y léxica».

En el extremo opuesto, Ermilo Abreu (1966): «Cuando el niño advierta que puede decir lo que piensa y que puede escribir lo que dice, habrá hecho un gran descubrimiento: sabrá que pensar, hablar y escribir constituyen una misma función».

De un modo más matizado se expresa H. López Morales (1985): «...el proceso comunicativo es igual en lo esencial; sin embargo hay unas diferencias notables. El hecho de que hayamos cambiado el canal... nos obliga a prescindir de ciertos elementos de los que disponemos en la comunicación oral. No se trata de que la lengua escrita sea más formal, más rígida, más convencional que la hablada. Nada de eso. Tanto en la expresión oral como en la escrita hay varios estilos expresivos, desde los más casuales a los más elaborados. Es una ligereza en la que a veces caemos el identificar la lengua escrita como la «lengua literaria»; esta última es sólo una de las posibilidades de aquélla. Sólo podría aceptarse una dosis menor de espontaneidad en la expresión escrita debido al margen de tiempo que se necesita para poner sobre el papel lo que se piensa».

Que hay diferencias entre el hablar y el escribir es algo innegable. Y éstas se acentúan si la comparación se establece entre los dos extremos más alejados: la conversación espontánea (por el lenguaje oral) y la lengua literaria (por el escrito). Ahora bien, si comparamos aquélla con otro tipo de escritos más informales, la distancia se amengua notablemente. Parece claro que un usuario «ingenuo» de su lengua no tiene la sensación de que, cuando escribe, está utilizando una lengua distinta de la que usa cuando se expresa oralmente. Recalcamos y subrayamos esto, porque justamente en esa radical coincidencia basaremos un principio básico de la didáctica de la expresión escrita: pasaremos de lo oral a lo escrito aprovechando lo que tienen de común para, a partir de ahí, ir descubriendo las diferencias entre ambas modalidades de lenguaje.

Posiblemente -sin restar importancia a las diferencias antes expuestas- en nuestra opinión, la cualidad por la que la escritura se diferencia más de la lengua oral, desde la perspectiva del emisor, sea la posibilidad que éste tiene (al no estar acuciado por la presencia del oyente) de reflexionar, de ordenar las ideas, y aun la misma expresión, antes de emitirla y la facilidad para volver sobre lo emitido con el fin de cambiarlo, precisarlo, perfeccionarlo y aun suprimirlo.

## 2.2. Problemas que plantea la enseñanza de la expresión escrita.

A fin de cuentas, el propósito de la escuela (del profesor) con referencia al lenguaje, es el de lograr que el alumno **funcione eficazmente en una situación comunicativa**, es decir, que pueda ocupar con plena eficacia los dos polos del esquema de la comunicación, tanto el de receptor como el de emisor. En este último caso nos situamos ahora, y vamos a ver cuáles son los problemas que esto plantea.

Cuando se explica -y aplica- el esquema de la comunicación, se olvida con demasiada frecuencia uno de sus elementos: **el referente, ese algo sobre lo que versa el mensaje**. Este no se construye sobre el vacío, trata de algo. La mayor dificultad con que tropieza la didáctica de la expresión (lo que aquí decimos sobre la escrita se puede aplicar igualmente a la oral) se sitúa, al menos en los primeros pasos, más en el **qué** (el **contenido** del mensaje) que en el **cómo** (la **forma** con que se reviste). El escollo más grave al que se enfrenta el alumno es, en muchas ocasiones, el **qué escribir**. Y, junto al **qué** y al **cómo**, no podemos olvidar la inexcusabilidad de lograr que el alumno **quiera** (incluso **sienta la necesidad de**) hacerlo.

Al lado de estos problemas, que afectan más directamente al alumno, se le plantea al profesor el no menos espinoso (y aún no satisfactoriamente resuelto) de la corrección de los escritos. De todos ellos nos ocuparemos, al menos en sus grandes líneas.

## 2.3. Tratamiento escolar de la expresión escrita.

Tradicionalmente, se han venido distinguiendo varias etapas en la tarea de enseñar al alumno a expresarse por escrito. Forgiere (1931) habla de **período de pensamiento dirigido** y **período de espontaneidad**. Con esta división concuerdan otros autores, aunque cambiando mínimamente esta denominación: **pensamiento dirigido** y **redacción libre** (Marcelo Iglesias, 1971), **composición dirigida** y **composición espontánea** (Sánchez, 1972; Romero López (1986). Otros prefieren una división tripartita: Maíllo (1972) distingue tres períodos: de **preparación**, hasta los 8 años; de **desarrollo**, de 8 a 12; de **perfeccionamiento**, hasta los 14, advirtiendo, además, que «tales etapas se dividirán en períodos o ciclos, cada uno de los cuales comprenderá, por regla general, dos cursos».

Unido a la división en etapas, se ha venido distinguiendo varios tipos de temas para la redacción: el tema **impuesto**, el tema **sugerido** (propios del período de pensamiento dirigido) y el tema **libre** (que corresponde plenamente al período de espontaneidad).

Sin dejar de reconocer lo valioso de estas aportaciones, hacemos una propuesta que, a nuestro entender, simplifica la labor del profesor, que es, en definitiva, el destinatario último de estas reflexiones. En el tratamiento escolar de la expresión escrita se pueden distinguir dos momentos:

a) **Los comienzos: las primeras redacciones:** en este estadio, la escritura estará en íntima relación con el habla. Se buscará un paso gradual, casi insensible, del lenguaje oral al escrito. Para el niño es algo natural, instintivo, el paso del **pensar** al **hablar**. No lo es, en cambio, el tránsito del **pensar** al **escribir**. Es labor del profesor lograr que el alumno llegue al convencimiento de que **los pensamientos se pueden escribir**. Para lograrlo, vamos a **tender un puente** entre el pensamiento y la escritura. Este puente va a ser **la lengua oral**: haciendo que primero el niño **diga lo que piensa** para que, a continuación, **escriba lo que ha dicho oralmente**.

b) **El perfeccionamiento progresivo de la expresión escrita.** Si en un primer momento nos interesaba acentuar las similitudes entre el lenguaje oral y el escrito con el fin de tender un puente entre el pensamiento y la escritura, ahora vamos a poner de relieve las diferencias que separan ambos modos de expresión. En esta segunda fase, lenguaje oral y lenguaje escrito pueden (y deben) tener un tratamiento diferenciado, aunque de ningún modo opuesto. La lengua escrita, sin perder el contacto con la lengua oral, ha de estrechar, en este momento, su relación con la lectura («a escribir -se ha dicho- se aprende escribiendo y leyendo»). En realidad, pretendemos potenciar la influencia mutua que deben ejercer las dos vertientes del lenguaje escrito: la lectura y la escritura. Mediante la lectura y el análisis de textos ajenos, descubrimos su estructura, su armazón, para aprovecharla más tarde en la producción de textos propios. Como fácilmente se echa de ver, no estamos propugnando (tampoco la descartamos) la imitación puramente formal de modelos literarios, sino el aprovechamiento, para la producción de escritos propios, de las estructuras descubiertas en la fase de lectura y análisis.

En lo que concierne a los temas, soy partidario de que se aprovechen todas las propuestas bien fundamentadas. Por lo tanto, no hay por qué desechar ni el tema impuesto, ni el tema libre, con tal de que seamos conscientes de las dificultades, a menudo insalvables, que ambos tipos de temas plantean en la práctica a muchos alumnos: el tema impuesto puede dar como resultado redacciones totalmente impersonales, sin gracia, carentes del más pequeño atisbo de originalidad; ante el tema libre, es frecuente que muchos no sepan de qué escribir, o que lo hagan de un modo desmañado y desordenado. Con la intención de salvar ambos tipos de inconvenientes, hemos diseñado una estrategia que se concreta en dos tipos de actuación complementarios:

a) facilitarle al alumno el **qué**, el referente de su redacción: es imprescindible, ante todo, que el alumno «tenga algo que contar». Ese «algo» tendrá que sacarlo de sí mismo, de su propia experiencia vital (lo que ha visto, vivido..., lo que le han contado) que, dada la edad de los sujetos, ha de ser necesariamente corta. Si por este camino no encontramos el **qué**, habrá que proporcionárselo: contándole o leyéndole antes, para que él escriba más tarde.

b) ayudarle en el **cómo**, sobre todo en la organización del texto, proporcionándole, si fuera preciso y posible, unos **moldes**, **patrones** o **senderos** por los que él pueda caminar, sin que esto le reste posibilidades de ser creativo, de conseguir composiciones plenamente «personales».

Al punto a) se responde con un tipo de ejercicios que «provoquen» en el chico el **qué**. Al punto b) se da respuesta a través de **ejercicios estructurales**. Muestras abundantes de todo ello se encuentran en el trabajo antes citado, lo que nos ahorra alargar más este punto.

Otro problema -uno de los más espinosos con que se tropieza el profesor de lengua- es el de la **corrección de los escritos escolares**.

En dos cosas se da acuerdo casi unánime entre los profesores: por un lado, en el reconocimiento de la inexcusabilidad de la tarea (se ha llegado a afirmar que «trabajo no corregido es trabajo perdido»); por otro, en destacar el cúmulo de dificultades que la tarea de corregir encierra, entre las que no es la menor la gran cantidad de tiempo que requiere.

Pero la mayor (y quizá origen y fundamento de todas las demás) es la **enorme complejidad del acto de escribir**. En él se dan aspectos fácilmente mensurables y corregibles (la presentación, la ortografía, incluso la morfología) porque existe un **paradigma relativamente claro y fijo** al que referir la realización del alumno. Pero, a su lado, hay otros en los que tal paradigma no existe (piénsese en la sintaxis) donde no hay, ni puede haber, un paradigma único, fijo y estable que nos sirva de referencia para decidir lo que, en su comparación, es más o menos aceptable. Hay facilidad, eso sí, para detectar lo **gramaticalmente incorrecto**, pero no hay nada que nos asegure cuál entre varias construcciones posibles, todas ellas sintácticamente correctas, sea la mejor.

Si existiera un estudio serio, y constantemente actualizado, sobre la **competencia sintáctica y comunicativa** del niño de distintas edades y niveles, éste nos ofrecería un marco de referencia con el que poder contrastar la competencia de cada uno de nuestros alumnos. Pero ellos nos serviría únicamente (y no sería poco) para comprobar si un niño está por debajo o por encima de la **media esperable** para su edad y grado.

Aun en este caso, se nos escaparía todo lo referente a la creatividad y el estilo personal: la combinación de las palabras dentro de la frase y de las ideas dentro de un texto admite multitud de variantes, entre las que el autor elige una por razones no siempre fácilmente explicables.

Tampoco existe (mejor, no nos es posible conocerlo) un **paradigma personal** al que progresivamente se vaya acercando cada individuo. Si pudiéramos saber de antemano cuál es el **límite de perfección** al que cada individuo puede llegar, nos sería fácil saber en un momento dado cuánto le falta aún para llegar a él. El crecimiento, en cualquier orden de la vida, se puede medir bajo dos perspectivas: a) teniendo en cuenta el **término ad quem** (la meta final); b) comparando la situación actual con el **término a quo** (situación de partida) previamente conocido. Es absurdo, inoperante -y posiblemente hasta perjudicial- evaluar el crecimiento en términos de «aún le falta tanto para llegar a...», porque no es posible saber de antemano cuál va ser el límite de cada individuo. Es más adecuado, fácil y estimulante, tener como referencia del crecimiento, del progreso, el **paradigma personal a quo** (el punto de partida conocido): basta con comprobar si en un período determinado,

sea cual fuere, el alumno domina más y mejor su lengua, con un crecimiento que se pueda considerar normal para su edad y nivel.

De lo dicho se deduce que en esta tarea hay que aceptar, inexcusablemente, un cierto grado de **subjetividad**. Pero admitido esto, hemos de precavernos los profesores contra un peligro (el más grave de todos) que nos acecha constantemente y del que es muy difícil defenderse; el de **juzgar, corregir y evaluar los escritos infantiles desde nuestra mentalidad de adultos profesores**.

Con ello queremos significar que **la medida para evaluar ha de ser el propio niño**. El fin último de la enseñanza de la expresión escrita es lograr que el alumno sea capaz de expresar con claridad su pensamiento, es decir, que **lo que dice y cómo lo dice** responda fielmente a **lo que él quiso decir**. Por tanto, siempre que la redacción sea así, y además sea clara y correcta, se ha de tener por buena, aunque no coincida con la idea que el profesor tiene del tema.

El punto de referencia es, pues, el pensamiento del alumno, lo que él ha querido comunicar (y esto es fácilmente averiguable preguntándosele). Después resta solamente comparar la intención con los resultados obtenidos. Si en algún momento la formulación lingüística no es clara, se deberá a dos tipos de razones: o a que la idea no lo estaba en su mente (y entonces no es un problema estricto de redacción), o a que no encontró la palabra o el giro apropiado para expresarla o el elegido no la expresaba sin ambigüedad.

Desde el momento en que el punto de referencia es el pensamiento que el alumno ha querido comunicar, y el objetivo la comprobación de si la expresión se adecua a su pensamiento, el peligro de subjetividad del que hablábamos antes queda considerablemente atenuado.

Ahora bien, si el término de comparación es la situación inicial del alumno, se hace imprescindible el disponer de un diagnóstico sobre el «estado lingüístico» de cada uno en el momento en que nos es encomendado. Esto es tan importante, que me parece un acierto que lo recoja el Diseño Curricular Base como una tarea inexcusable del profesor de lengua: «Será necesario que el profesor seleccione situaciones de observación que le permitan comprobar cómo se maneja realmente cada uno de sus alumnos antes de iniciar un nuevo aprendizaje» (Ed. Primaria, pág. 290). Esto, naturalmente, es válido para todos los aspectos que incluye la enseñanza de la lengua. Pero esto -que se ve natural y aparentemente fácil- tropieza con la gran dificultad de la carencia de instrumentos válidos, fiables y actualizados, que ayuden al profesor a realizar ese diagnóstico inicial. Si no se dispone de otra cosa mejor, se puede echar mano de algunas de las «tablas de criterios» que tradicionalmente se han utilizado para evaluar los escritos (García Hoz, 1951; Iglesias Marcelo, 1971; Mañillo, 1974; Pérez González, 1976; Giménez Resano, 1985). Aunque pensadas como instrumentos de evaluación, pueden adaptarse para la realización del diagnóstico inicial. Puede servir también la enumeración que se ofrece en el D.C.B. de los aspectos que se han de tener en cuenta en la evaluación de los escritos:

«La corrección y valoración del texto escrito debe dirigirse, fundamentalmente, a evitar la fijación de incorrecciones, falta de propiedad e incoherencias y no a reprimir la expresión. Deben señalarse los errores ortográficos y sintácticos, la repetición monótona de los vocablos..., pero al valorar también hay que tener en cuenta los contenidos y la disposición adecuada de los mismos, el estilo, la puntuación, la presentación del escrito, la riqueza y precisión del léxico, las reglas de concordancia, la complejidad sintáctica, la creatividad personal, la legibilidad, la variedad de los nexos, los conceptos superfluos, las digresiones innecesarias» (Ed. Secundaria Obligatoria, pág. 413).

Otro aspecto de la corrección de los escritos, discutido desde antiguo por los autores, es si ésta debe ser individual o colectiva. Nos inclinamos decididamente por la primera, lo que no impide que se comenten en público los fallos más comunes en el grupo de clase.

También se plantea el problema de si el profesor ha de corregir los errores proponiendo él mismo la solución, o si debe limitarse al señalarlos para que sea el propio alumno quien, con su ayuda si fuera necesario, realice la corrección oportuna. Esta última es la fórmula que consideramos más formativa: el profesor sólo ha de señalar el problema, pero no dar las soluciones; éstas las ha de buscar y proponer el propio autor del texto. Interpreto que esta misma idea se expresa en el D.C.B. cuando se dice: «Una vez que se da respuesta al «qué» se ha expresado, se deberá atender al «cómo» está expresado. La mejor manera de hacerlo será volviendo sobre el trabajo con el alumno, discutiendo los errores persistentes, sugiriendo posibles soluciones y hablando sobre distintas alternativas para expresar algo» (Ed. Primaria, pág. 308).

Para señalar los fallos, nos inclinamos por el uso de **claves** (Forgione, 1931; Mañillo, 1974), preferentemente no numéricas para que no se confundan con la tradicional «calificación». Mas hay que añadir algo en lo que no se suele insistir: no basta con señalar el fallo para que sea el alumno quien proponga la solución correcta. Es preciso, además, que el profesor compruebe que el alumno lo ha corregido y que lo ha corregido bien.

Para acabar con la enumeración de esta serie de problemas que plantea la enseñanza de la expresión escrita, hemos de hacer mención de la **gradación de las tareas**. El M.E.C., en el D.C.B. se hace eco de este aspecto y para ello toma en consideración, sobre todo, las dificultades inherentes a cada tipo de texto: «Es necesario que el profesor analice la dificultad que plantean los diferentes textos...y las formas propias de cada uno de ellos...» (Ed. Primaria, pág. 307). «Las tareas de expresión (oral o escrita) no sólo deben graduarse de acuerdo con la dificultad en el uso de la lengua, sino también en cuanto a la complejidad del referente. Un desarrollo posible es pasar de la descripción a la narración, de la narración al comentario,

del comentario a la argumentación (aunque, evidentemente, casi nunca se dan separados de modo absoluto); pero, además, de los temas más simples y próximos a los más complejos y lejanos» (Ed. Secundaria Obligatoria, pág. 411).

No estamos totalmente de acuerdo en el orden a seguir. Creemos, con la mayoría de los autores, que la narración es más fácil que la descripción para los primeros niveles, por lo que deberá precederla en el tratamiento escolar.

Pero el problema, la objeción de fondo es más radical: si lo que, en fin de cuentas, se debe pretender con la enseñanza de la expresión escrita es que los chicos lleguen a redactar con coherencia, precisión, claridad y fluidez, ¿por qué tanta insistencia en que hagan narraciones, descripciones...? La respuesta -creemos- es clara y fácil: por pura estrategia didáctica. Vamos a hacer que escriban lo que les gusta, para que aprendan a escribir, para que adquieran un dominio suficiente del instrumento, que aplicarán más tarde a todo tipo de escritos. Si nos tuviéramos que limitar a enseñar únicamente lo que más tarde van a necesitar (y del mismo modo), quizá tendríamos que poner a los niños de 1º de EGB a escribir solamente cartas comerciales.

En resumen, las dos ideas básicas con respecto a este punto son: a) que a lo largo de la escolaridad el alumno se ejercite en todos los tipos posibles de escritos; b) que lo haga en el momento oportuno; la oportunidad vendrá definida, por un lado, por las características propias de cada tipo de texto (sus dificultades específicas) y, por otro, por las posibilidades reales del alumno, en las que interviene no sólo su grado de madurez, sino también la adecuación a los intereses de cada momento.

### 3. Conclusión

Tras esta enumeración de dificultades con que tropieza la enseñanza de la expresión escrita, podría quedar en el ánimo la molesta sensación de que es punto menos que imposible llevarla a cabo satisfactoriamente. Y no es así. La experiencia de estos dos últimos años en contacto prolongado con cientos de profesores me da pie a pensar que la solución no es tan difícil como pudiera parecer. Si, como resumen de todo lo expuesto, tuviera que delimitar el problema central y delinear su solución, lo haría así: la enseñanza actual de la expresión escrita en la escuela adolece, sobre todo, de **falta de sistematicidad**: en demasiados casos, el profesor no tiene claro qué quiere conseguir ni cómo y cuándo le será posible conseguirlo. La solución vendrá, por tanto, esencialmente de una planificación sistemática bien fundamentada y adecuadamente graduada a lo largo de la vida escolar del alumno. Cuando esto es así, los resultados son tan espectaculares que el primer sorprendido es el propio profesor: los alumnos escriben mucho mejor de lo que podríamos imaginar. Sólo voy a presentar dos muestras breves como prueba de esta aserción, ya que el espacio no me permite más. Los dos escritos son de alumnos de 7º de EGB de una misma clase. Son respuesta a dos «consignas» motivadoras: «Si yo fuera...» y «Vendo sueños...»

«Si yo fuera pez, viviría muy bien. Tendría que ser un pez un poco grande para que no me comiera el primero que pasara por mi lado. Claro que si fuera pequeño, me podría esconder en cualquier sitio. Pero prefiero ser grande, supongo que así se nada más deprisa. Porque yo voy a ser un pez de mundo. Un cambio de aguas no me vendrá mal. Conoceré otras especies de peces, de distintas formas y colores. Veré otros paisajes tal vez más bonitos que los de mi arroyo. Enormes corales, plantas desconocidas meciéndose al compás de las corrientes, restos de barcos antiguos... Todo eso es cultura, yo seré un pez muy culto. Luego volveré a mi arroyo y me dedicaré a enseñar todo lo que sepa a los pequeños alevines. Cuando me sienta viejo, comeré y comeré, me daré buenas zampadas, hasta ponerme muy gordo. Volveré al mar y seguiré a los pesqueros más lujosos. Cuando llegue el momento, me dejaré pescar. Tal vez acabe en el plato de un famoso cantante, o de un poeta... ¡A lo mejor me come el Rey!» (Inés).

«Me llamo Tom, me gano la vida honradamente vendiendo sueños. Soy afortunado, porque puedo vender felicidad, es una maravillosa tarea. Normalmente, los que más compran son los niños, porque son más soñadores que los adultos. ¿Quieren pasar un rato divertido, agradable e inolvidable? En los sueños abunda la aventura, el terror, las sorpresas, la imaginación...

Cómpreme un sueño, no cuesta mucho, comparando sus resultados. Olvídense por un momento de sus problemas, introdúzcase en otro mundo lleno de magia y de fantasía, donde nada es imposible.

Puede ser rico, volar como los pájaros, hablar con los animales, ser presidente, invisible...

¡Venga pronto a comprar, que se acaban los sueños de felicidad!» (Julia Clemente)

A la vista de estas muestras, que se podrían multiplicar, ¿podemos seguir afirmando tajantemente que los alumnos no tienen dominio del lenguaje, que no usan los adjetivos...? Mi opinión es que no. Lo que está faltando en nuestras escuelas son profesores que sepan «sacar» de sus alumnos lo que éstos llevan dentro, las «notas» que duermen en sus almas, como en el arpa que cantó Bécquer,

«esperando la mano de nieve  
que sepa arrancarlas».

## Referencias bibliográficas

- ABREU, E. (1966): *Didáctica de la lengua y de la literatura española*, Oasis, México.
- FORGIONE, J. (1931): *Cómo se enseña la composición*, Kapelusz, Buenos Aires
- GARCÍA HOZ, V. (1951): *Manual de test para la escuela*, Escuela Española, Madrid.
- GIMÉNEZ RESANO, G.(1985): «La técnica de la redacción», en *Aspectos didácticos de la lengua española*, 1 Bachillerato, ICE Universidad de Zaragoza.
- IGLESIAS MARCELO, J. (1971): «La redacción», *Didáctica de la lengua en la EGB*, Magisterio Español, Madrid.
- LÁZARO CARRETER, F. (1985): *Curso de lengua española*, Manuales de Orientación Universitaria, Anaya, Madrid,
- LÓPEZ MORALES, H. (1985): *Enseñanza de la lengua materna*, Playor, Madrid.
- MAÍLLO, A. (1972): «Lengua Nacional», en *Enciclopedia de Didáctica Aplicada*, Labor, Barcelona.
- MAÍLLO, A. (1974):»Enseñanza de la redacción», *Vida escolar*, nº 139-140, págs. 61-65.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base*.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. (1976): «Evaluación y recuperación de lo escrito», *Vida escolar*, nº 179-180.
- ROMERO LÓPEZ, A. (1986): «Aportaciones metodológicas para la enseñanza de la composición escrita en el ciclo inicial», *Educadores*, XXVII, nº 136.
- SÁNCHEZ, B. (1972): *Lenguaje escrito. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*, Kapelusz, Buenos Aires.
- SEPÚLVEDA, F. (1987): *Didáctica de la redacción, I*, UNED, Madrid.