

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICION

NANCY SPENCER

Universidad de Chile — Santiago

“...unos lo hacen al descuido y otros mediante la costumbre que resulta de hábito. Mas, puesto que cabe de ambas maneras, es evidente que se podría trazar también para estas cosas un camino; pues la causa por que aciertan, tanto los que siguen un hábito como los que obran al descuido, cabe estudiarla, y todos reconocerán que tal estudio es tarea de un arte.”

Aristóteles: *Retórica* I, 1 54 a 6-11.

La Composición es, y esta definición podría parecer a muchos un poco ambiciosa, “el arte de escribir bien”. Digo “arte”, porque, como la pintura, la creación musical o el cine, representa creatividad ceñida a ciertas técnicas que deben ser aprendidas y aplicadas.

Ahora bien, podría argüirse que hay personas que poseen un talento innato y que escriben con gran facilidad, incluso sin haber aprendido las técnicas que rigen los diversos tipos de escritura. Esta tesis es aceptable, pero también debe admitirse que estas mismas personas logran desarrollar todavía más su don y escribir aun mejor si estudian y meditan las reglas de la escritura, del mismo modo como el pintor, el creador musical o el cineasta innatos pueden perfeccionar sus respectivos talentos.

Hay una advertencia previa que creo necesario señalar. Se ha escrito mucho sobre composición; más aún, casi podría decirse que está todo dicho acerca de este tema y que es prácticamente imposible ser totalmente original en este campo. Mis reflexiones están, por lo tanto, de alguna manera en parte influidas por los diversos autores que han tratado con profundidad el estudio de la composición inglesa. El resto es producto de la experiencia personal en la enseñanza de la materia en el aula universitaria. En este punto, además,

me parece de la mayor utilidad recordar el comentario de los autores Maurice Imhoof y Herman Hudson: “Todo material de instrucción tiene el éxito que el profesor es capaz de darle. Este material depende en gran medida de la experiencia y de la actitud del profesor y del ingenio y la empatía con que él se aproxime a los alumnos” (1976: VII).

En este artículo me referiré, básicamente, a ciertas dificultades y etapas que el profesor debe superar si pretende crear en el alumno conciencia de cuán importante es adquirir la habilidad de expresarse en forma efectiva, en distintos registros, en inglés. Incluiré, también, algunas sugerencias acerca de cuáles podrían ser los pasos lógicos que se deberían seguir en el aprendizaje de la escritura, yendo desde lo primordial y básico —la construcción de frases— hasta la elaboración de un ensayo.

Entre los diversos enfoques y objetivos de la enseñanza de la composición inglesa, existe uno que es tradicional y de aceptación bastante generalizada. Me referiré a él en especial (y no a otros) puesto que es el que más se contrapone con la definición de composición que aparece más arriba y que considero más adecuada para los propósitos que examinaré más adelante.

Este enfoque tradicional, que reconozco bastante eficaz para enfrentar la ense-

fianza de la composición, podría denominarse utilitario. Consiste en que el profesor dicta la clase como un complemento de la actividad de práctica de la lengua inglesa, es decir, trabaja para corregir la expresión escrita, ejercitando en forma controlada y enfocando principalmente el aspecto morfosintáctico. Puede corregir sistemáticamente los errores comunes y hacer lo que se llama "composición dirigida", proporcionando los elementos léxicos y sintácticos, y permitiendo al alumno elaborar su ejercicio basándose en éstos. Progresivamente, puede alentar al alumno a trabajar libremente, pero siempre dentro de ciertas estructuras gramaticales, para, justamente, reforzar el aprendizaje de la lengua. Resulta, por consiguiente, una clase de práctica del idioma escrito y propende a la habilidad de reproducir por escrito lo que se aprende en la clase de lengua inglesa, con mayor o menor dificultad.

Este método, repito, me parece altamente eficaz y recomendable para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma; sin embargo, creo que el profesor de composición debe fijarse una meta más exigente, sobre todo a nivel de enseñanza universitaria. De ahí que postule que el método señalado más arriba, que tiende a la creatividad artística antes que a la "práctica escrita de la lengua", sea más conveniente o acertado para una formación académica, más propia del quehacer universitario.

Al abordar el estudio de la composición inglesa como "arte", es preciso, antes que nada, tener claros los problemas de comunicación lingüística escrita con que ha de enfrentarse el alumno. Aunque su dominio del inglés sea apropiado, tanto en lo escrito como en lo hablado, los factores imprescindibles para la expresión escrita—claridad, coherencia, énfasis—le serán difíciles de captar si no cuenta con una adecuada preparación mental lógica. Por lo tanto, la primera preocupación del profesor será, precisamente, la de formar la estructura y la disciplina mental lógica que permitirán al alumno entender claramente las reglas de la expresión correcta y los mecanismos que ayudan a corregirla o mejorarla.

La formación de esta disciplina mental deberá comenzar con la presentación de

la estructura de la frase inglesa en su forma básica y sus expansiones hasta hacerse más compleja. Por ejemplo, la estructura "Magdalena juega", puede expandirse más y más, según incorporemos modificativos progresivamente complejos. Así, se avanza desde "La encantadora Magdalena juega en el jardín", hasta "Magdalena juega mientras su hermano canta", o "Magdalena, que es una niña encantadora, juega mucho en el jardín y su hermano la acompaña", y muchas otras construcciones con mayor o menor número de modificativos simples o complejos. Ahora bien, al ir aumentando la complejidad de las estructuras, se irá haciendo necesario aprender a expresarlas en forma clara y precisa y a darles el correcto énfasis y la debida importancia. Esto no se logra en tanto no se entienda bien cómo unir las ideas de la manera más apropiada, es decir, en forma lógica.

El primer punto, y fundamental, de este enfoque será, pues, un estudio detenido de las conjunciones, las expresiones de transición y los pronombres relativos. Abundante ejercitación de estos elementos, que implican adición de conceptos, contradicción, consecuencia, concesión, etc., parece ser esencial para desarrollar el pensamiento lógico hacia el lenguaje. Por otro lado, los conceptos de coordinación y subordinación, que, por supuesto, implican el uso de estos nexos lógicos, no logran ser captados en profundidad sin una base semántica adecuada. Así, por ejemplo, el alumno deberá entender que en una oración compuesta, unida por la conjunción "pero", el segundo elemento expresará siempre una idea diferente, contraria o alternativa a la del primer elemento.

"Es grande como un elefante, pero desusadamente gracioso de modo".

Uno no espera que una persona "grande como un elefante" tenga "maneras graciosas", por lo tanto, debe usarse "pero".

Asimismo, "o" siempre indicará "una elección entre ideas de igual valor".

"Necesito leña para el fuego; por favor, trae un poco del patio o de la pieza de atrás".

En este caso, la persona elegirá entre "el patio" o "la pieza", pero no irá a ambos lugares a traer un poco de leña de cada uno.

Estos ejemplos, que parecen obvios, no lo son tanto para los alumnos que comienzan su aprendizaje de una segunda lengua, ya que tienden a expresarse en forma espontánea más que razonada. Evidentemente, las dificultades se incrementan a medida que aumenta el número de nexos lógicos que se requiere emplear.

En seguida, se presenta el problema de discernir entre las diversas alternativas para unir las ideas, ya que, si bien las expresiones "aunque", "sin embargo", "no obstante", "por otro lado", pueden ser consideradas equivalentes, no siempre el uso indistinto de una u otra es el más adecuado en términos de corrección o eficacia. Es preciso, entonces, despertar en el alumno la habilidad, tanto de variar (ya que tenderá a usar "pero" en prácticamente todos estos casos) como de determinar cuál será la alternativa apropiada, según lo exija la ocasión o el registro.

Así, por ejemplo, debido a la informalidad de las ideas de las siguientes oraciones, el uso de "no obstante" no resulta el más adecuado en el siguiente caso:

"No tengo hambre; no obstante, me comeré una pera."

En cambio, en una situación más formal como "nuestro sistema televisivo no es de ninguna manera excelente; sin embargo, puede ser considerado como uno de los mejores de Latinoamérica", el uso de la expresión de transición parece más conveniente, a la vez que indica un mejor nivel en el manejo de la lengua. El nivel que evidencia un más alto dominio de la lengua puede manifestarse en un enunciado como el siguiente:

"Aunque nuestro sistema de televisión no es de ninguna manera excelente, puede, no obstante, ser considerado como uno de los mejores de Latinoamérica".

Paralelamente con la ejercitación de estos nexos lógicos, también será preciso enseñar los conceptos de claridad, concisión, síntesis, coherencia, variedad y otros que son esenciales para alcanzar un buen estilo. Si el alumno es capaz de racionalizar estos conceptos y aprende a aplicarlos con corrección, se habrá logrado en gran parte el objetivo, que es incentivar para escribir en forma agradable y clara, aunque elaborada, a esta altura. La espontaneidad (recordemos que se trata de la expresión en un idioma extranjero) vendrá mucho

más adelante. Por ahora, los alumnos escribirán, con diversos grados de dificultad, según sus diferentes capacidades, un conjunto de frases que podrá incluir el uso de elementos en aposición o en serie, de cláusulas adjetivas, o de expresiones paralelas. Por ejemplo:

"Como el Sr. Kent (1), la persona a cargo del lugar (2), estaba de vacaciones, al principio no sabíamos con quien hablar de nuestro problema. Nos dirigimos a un empleado, después (4), a una secretaria y, finalmente (4), a un señor muy atento (3) llamado Hood, que resultó estar reemplazando al Sr. Kent temporalmente (5)."

Estas dos oraciones incluyen la subordinación de una idea (1), un apositivo (2), una serie de complementos (3), dos adverbios de transición (4) y una cláusula adjetiva (5). Como se aprecia, hay aquí claridad, concisión y variedad, cualidades que ayudan a la comprensión inmediata de lo leído. Al mismo tiempo, el efecto es agradable, aunque se advierta que se ha redactado cuidadosamente.

El tercer paso en la enseñanza de la composición lo constituye la construcción de párrafos. El alumno estará entrenado en la construcción de frases (a pesar de algunos retrocesos inevitables), lo que no significa que automáticamente será capaz de escribir un grupo de frases alrededor de una idea central (párrafo). Probablemente, tendrá una gran confusión de ideas y una desorganización en cuanto al planteamiento y desarrollo de un buen párrafo. Será necesario, por tanto, introducir conceptos de unidad, de coherencia y de énfasis, imprescindibles para esta etapa del aprendizaje de la composición. Se enseñará que el párrafo es "una frase o un conjunto de frases que desarrollan una idea central", pero de acuerdo a ciertas reglas básicas. El profesor deberá lograr que el alumno se acostumbre a incluir las ideas o detalles pertinentes y a excluir aquéllos no pertinentes (unidad), a organizar las ideas y los detalles que quiera incluir en un orden lógico o sistemático (coherencia) y de acuerdo con su importancia (énfasis). Estas reglas básicas, evidentemente, no funcionan si no van acompañadas de una correcta exposición. El alumno escribirá, por ejemplo, el siguiente párrafo en uno de los primeros ejercicios:

(1) Cuando la mujer abrió la puerta, adivinó al punto que el hombre ante ella era un presidiario que acababa de salir de la cárcel. (2) Llevaba un impermeable sucio que le quedaba demasiado grande. (3) Una horrible cicatriz le cruzaba el rostro y su pelo estaba cortado casi al rape. (4) Sus ojos estaban inyectados de sangre. (5) Su respiración era anhelante. (6) Se veía pálido, cansado y asustado. (7) Su ropa olía fuertemente y su apariencia física general era de suciedad. (8) Le faltaba un botón al impermeable, el que estaba cubierto de manchas de grasa y el borde de sus pantalones estaba enlodado.

Una crítica de este párrafo incluirá los siguientes puntos, para ilustrar lo expuesto más arriba:

a) *Unidad*. Efectivamente, se hallan contenidos aquí un buen número de detalles concretos, todos relacionados con la idea central o tópica. Rige, entonces, el principio de inclusión de material pertinente y exclusión de aquél no pertinente, que es básico para este principio de unidad.

b) *Coherencia*. Las ideas, aunque imaginativas, se malogran debido a la falta de un orden lógico entre ellas. Tal como están, aparecen como un simple listado de características, sin relación orgánica entre ellas. Así, por ejemplo, la frase 8, sin la segunda idea, debería ir a continuación de la 1; habría que reordenar las ideas contenidas en las frases 3, 4 y 5; la 6 y 7 podrían ser las frases finales, que redondearían o reforzarían la 1.

c) *Enfasis*. Tampoco se ha logrado, puesto que éste es casi una consecuencia lógica del orden sistemático.

d) *Expresión*. Falta variedad en la estructura de las frases, que aparecen monótonas y no logran interesar. La frase 8 contiene dos ideas principales unidas (para el caso) en forma ilógica por la conjunción "y".

La teoría más aceptada respecto a la construcción de párrafos es la de que el alumno debería empezar a escribir sobre lo conocido, a describir lo que lo rodea: la sala de clases o su casa, por ejemplo. Sin embargo, considero que la realidad no es tan rica como la imaginación y que, al pedir que se describa lo conocido, no se está realmente motivando. Se está siguiendo más bien el método utilitario para

practicar el uso del idioma. Creo, en cambio, que hay una motivación más profunda al pedir al alumno que ejercite su facultad de invención y su imaginación y que escriba directamente un párrafo basándose en una idea central o tópica como "La casa era vieja y lúgubre", o "El niño lloraba en un rincón", o "El gato de mi tía es un animal espantoso", o "A primera vista se apreciaba que el dueño de la pieza era una persona alegre y feliz". Al estimularlo para que seleccione detalles que intensifiquen una impresión que se quiere provocar (vejez y tenebrosidad, tristeza, desagrado, felicidad y alegría, en los ejemplos mencionados) se logrará que deje actuar su imaginación y el resultado tendrá más fuerza que la descripción de su realidad cotidiana, a veces poco motivadora. Naturalmente, esto requerirá paciencia y trabajo de parte del profesor. Habrá que hacer mucho análisis de párrafos modelos, tratando de llamar la atención hacia los detalles que acentúan los efectos. Por ejemplo, "La muchacha se veía feliz" no le dice mucho al lector, quien simplemente tendrá que aceptarla o creerla. El profesor podrá sugerir sustituirla o ampliarla por algo como "La muchacha apenas podía disimular una sonrisa y los ojos le brillaban de incontenible alegría". Obviamente, la impresión de felicidad puede captarse mucho mejor, más palpablemente, en este caso.

El siguiente párrafo constituye un ejemplo de lo que puede lograrse si el profesor insiste en tratar de despertar la imaginación de los alumnos y en alentarlos a aplicar los conceptos señalados anteriormente (coherencia, variedad, unidad, etc.):

"How tired I am of being in this small box! I think the last time I saw the light was two or three days ago, when somebody handed me to whom is now my owner. Once, I heard I was valuable, for I could be changed for several others that look like me, except for the colour—I am green. Oh! light is beginning to enter the place; I hope my owner decides to take me out of here. I can hardly bear to stay in this dark lonely box any more. How lucky I am! he has chosen me! That's perhaps because I am the only one in this colour, a beautiful one indeed. Oh! his hand tightens too much; it hurts. But I prefer being out here than in the dark box. Now I can see people walking along the street, children playing, vendors shouting out their articles. What a beautiful sight! Now I am happy. I wonder where he is

carrying me, though. Perhaps he wants to give me, or change me. Doesn't he want me? The number I was given is higher than the ones the others have; it's me that my owner must want, not the others, which are not worth five hundred pesos, as I am. But I must accept my destiny; there is no way out. Now I can see my next owner, a young handsome girl. Perhaps she will really appreciate me. Oh! What's that? But why is he changing me for *that*! It does not have a number, so it costs nothing— Oh no! Again I am in a dark box with several others like me. It's my fate". (Párrafo redactado por un alumno de cuarto semestre de estudios de lengua inglesa).

Esta teoría podría contradecirse con la tesis de que el alumno debe estimular su poder de observación y de que esto se lograría describiendo lo que ve a su alrededor. No obstante, al tratar de estimular su capacidad de imaginación, de alguna manera también estamos desarrollando su capacidad de observar, puesto que la imaginación es producto de la experiencia. Si se pide al alumno que proporcione detalles sobre cosas imaginadas, estaremos indirectamente motivándolo a observar más, incluso quizás a *sentir* más, para justamente tener más que decir cuando se le solicite. En su "Filosofía de la Composición", Edgar Allan Poe escribió: "Prefiero comenzar con la consideración de un efecto... Me digo a mí mismo, en primer lugar, 'De los innumerables efectos o impresiones, a los cuales el corazón, el intelecto o (más generalmente) el alma es susceptible ¿cuál elegiré en esta ocasión?' " (Targ, 1951: 128). Guardando las debidas proporciones, creo que este consejo es perfectamente válido en un curso de composición.

Una vez que el alumno ha logrado reunir detalles efectivos y pertinentes para la impresión o efecto que se ha propuesto causar, y que ha planeado y estructurado su párrafo en forma lógica, habrá de comenzar la tarea quizás más delicada de todas: pulir el estilo.

Naturalmente, y este punto debe quedar muy claro, al mencionar la palabra "estilo" no me refiero en absoluto al literario que, como lo expresa bellamente John Burroughs, "es el grado en que el escritor transmite a lo que escribe una inusual cualidad personal o encanto que es el don de su propio espíritu, algo que no se puede separar del trabajo mismo y que le es tan inherente como el lustre del

plumaje de un pájaro, como la textura del pétalo de una flor." (Targ, 1951: 216). En las palabras del mismo autor, "cuando lo que nos interesa es primordialmente el tema, el hecho o el argumento, o la información, entonces no estamos tratando con la literatura en sentido estricto." (Ibíd). Tampoco puedo hacer mía la observación de Joseph Conrad respecto a que "un estilo interesa cuando arrastra al lector. Entonces es un buen estilo." (Rebetez, 1968: 13).

Entiendo por "estilo", en composición, el mayor o menor éxito en transmitir la impresión. Que el párrafo esté escrito en "buen estilo" significará aquí que el lector se sentirá agrado e interesado por ideas expresadas clara y concisamente; en otras palabras, sin rebuscamiento y sin complicaciones. Ahora bien, para que las ideas puedan expresarse en esta forma dentro del párrafo, habrá que aplicar los elementos que ya en parte se habían introducido en la segunda etapa y que reconocidamente conforman el arte de escribir bien, tales como la coordinación y la subordinación correctas, el uso de expresiones de transición, la variedad en la estructura de las frases, la omisión de palabras innecesarias, el uso adecuado del énfasis y, tal vez lo más importante, el dominio del sistema de puntuación. El profesor, en esta etapa, experimentará grandes desilusiones; la tentación de no perseverar en la práctica de estos principios lo asaltarán a menudo, debido a que el alumno al comienzo fracasará una y otra vez en lograr su propósito. Constantemente se encontrará repitiendo los habituales consejos: "Escriba en forma natural, no rebuscada", "Recuerde el uso de la coma", "No pierda el punto de vista", "No incluya demasiados calificativos", entre otros. Sin embargo, con el debido aliento y la práctica regular, pronto logrará resultados en muchas ocasiones correctos, quizás convencionales, pero respetables; en otras, las más, felices, estimulantes, vitales, con fuerza y personalidad. El joven tiene mucho que decir; su problema es la dificultad para expresarse en inglés y aun en su idioma materno.

La cuarta etapa de este proceso es el aprendizaje de la organización del ensayo, para lo cual los pasos previos ya descritos serán indispensables. El alumno

habrá aprendido que “el párrafo es una composición en miniatura”, según Mc Crimmon (1936:69), es decir, sabrá estructurar su párrafo con una frase tópica o introductoria, un número de frases que desarrollarán la idea central expresada en ella y una frase final que la reforzará. Con este concepto claro, podrá entender que la frase tópica será equivalente a la introducción en el párrafo expositivo y que, igualmente, habrá un desarrollo que terminará con la frase final o conclusión.

Los párrafos expositivos pueden tener distintos objetivos, como definir, clasificar, dividir o explicar un proceso. A su vez, estos tipos de exposición —definición, clasificación, división o explicación de un proceso, entre otros— pueden ser desarrollados de diversas maneras: por contraste, por comparación, por generalización, por causa y efecto, etc. Sin embargo, existe una cierta mecánica en la construcción del párrafo expositivo, es decir, la construcción de cada uno de los tipos mencionados sigue casi siempre los mismos pasos. El profesor, entonces, tendrá que analizar bastante cada tipo de exposición, con párrafos modelos, antes de pedirles que traten de escribir ellos mismos; en otras palabras, deberán ser capaces de descubrir el plan con las distintas partes que conforman el párrafo, hasta que consigan familiarizarse totalmente con el proceso de construcción; de esta manera, adquirirán conciencia de él y lo seguirán automáticamente cuando estén capacitados para ello.

Creo conveniente señalar que, evidentemente, este análisis será únicamente de forma y no de fondo. Se tratará de seguir el orden lógico del pensamiento, la transición en las ideas, el rol de las diversas frases que conforman el párrafo. De ninguna manera se hará aquí explicación de términos, paráfrasis u otros métodos que conforman lo que se conoce como “análisis de texto”. A esta altura de sus estudios de inglés, el alumno ya está capacitado para comprender, sin traducir, todo o casi todo el contenido de los modelos. Sólo en caso de que una o dos palabras o expresiones resulten esenciales para la comprensión y él las ignore, podrá recurrir a la traducción o explicación.

A modo de ejemplo de un estudio como el que se describe, transcribo el siguiente párrafo de definición, extractado de un

ensayo perteneciente a William C. Barrett (Locke, 1967: 717), que analizaré más adelante:

“Hoy en día hablamos con mucha facilidad y naturalidad de la crisis por la que está pasando nuestra civilización (1). Sin cuestionar la afirmación de que estamos en medio de una crisis, me gustaría preguntar si este sentimiento de crisis no es algo inseparable de la vida humana en todo período histórico (2). Mientras más examinamos el pasado, más encontramos que él, también, se siente incómodo con su propio sentido de urgencia y de crisis histórica (3). A veces, mirando hacia atrás, estas crisis parecen ilusorias, porque la humanidad ha sobrevivido a algunas de sus propias aprensiones; entonces, tenemos que recordar que estos hombres y mujeres del pasado sintieron esa crisis en sus huesos, con la misma intranquilidad con la que nosotros sentimos las nuestras (4). Empezamos a sospechar que vivir es existir en crisis (más o menos presente todo el tiempo), y que solamente en períodos de real somnolencia y letargo —verdadera decadencia, en suma— ha estado la humanidad sin un sentido de crisis (5). Sin duda, hay diferencias importantes de grado, una época puede ser más manifiestamente un período de quiebre que otra; sería locura ignorar estas diferencias en grado, pero el solo pensamiento de que la crisis, o el sentido de ella, es parte permanente de la vida humana, nos fortifica para observar nuestra propia crisis contemporánea con una mente más amplia —como una condición humana total (6).”

Un análisis formal de este párrafo incluiría las siguientes preguntas, cuyas respuestas se señalan en paréntesis:

- 1 . ¿Qué rol juega la primera frase? (introduce el tópico).
- 2 . ¿Cuál es la frase tópica o introductoria del tema? (2).
- 3 . Según ésta ¿Qué idea va a desarrollarse en el párrafo? (la crisis siempre ha sido parte de la vida).
- 4 . ¿Cuáles frases desarrollan esta idea? (3-4-5).
- 5 . ¿Qué método o métodos se han usado para este fin? (comparación, 3-4; síntesis, 5).
- 6 . ¿Cómo están relacionadas una con otras estas frases de desarrollo? (3 con 2 por “también”; 4 con 3 por “esta” (crisis), “esa” (crisis); y todas, por la repetición de la palabra “crisis”).

- 7 . ¿Qué palabras de transición se encuentran en el párrafo? (también, entonces, sin duda).
- 8 . ¿Qué frase retoma la idea tópica o introductoria para reforzarla? (6).
- 9 . ¿Qué papel desempeña la última frase? (resume, reforzando la idea central).
- 10 . Comentario: Este es un párrafo de estructura simple, puesto que la idea central es sólo una.

Cuando la frase tópica incluye dos o más ideas, habrá que buscar en cuál frase, dentro del párrafo, se produce la transición entre el desarrollo de una y de otra. Por ejemplo, "Un bosque lluvioso, como lo sugiere el término, es una especie de área boscosa, sujeta a fuertes y frecuentes lluvias". Aquí el párrafo habrá de desarrollar las dos ideas, de "área boscosa" y de "frecuentes lluvias".

Cuando el alumno ya ha adquirido el grado de disciplina mental necesario para construir párrafos de exposición, el profesor podrá extender el plan básico del párrafo hacia la elaboración del plan para un ensayo, que también consta de tres a cuatro partes:

- a) un párrafo tópico que introduce la principal de todo el ensayo.
- b) uno o más párrafos de desarrollo, cada uno de los cuales presentará una idea principal con sus correspondientes métodos de desarrollo interno.
- c) si es necesario, un párrafo de transición.
- d) un párrafo final que retoma la idea principal del ensayo, anunciada en el primero, para enfocar nuevamente la atención sobre ella.

Otra vez, el profesor recurrirá al análisis hasta que los alumnos mecanicen la

construcción del ensayo, el que será la culminación de los estudios de composición realizados hasta ese momento.

Hay otros aspectos de la composición que este enfoque deja de lado, como la enseñanza del método llamado "précis" o resumen, de la narración, del argumento, de la crítica, del informe. De todos ellos he elegido el ensayo, en primer término, por considerar que es el de importancia más inmediata; luego, porque es básico para el aprendizaje de los demás. Una vez que se ha aprendido la estructura lógica de este tipo de escritura, será fácil adquirir la técnica de los otros métodos.

Hay un último punto que deseo enfatizar. Este enfoque no sólo tiende a elevar el nivel académico del alumno sino que también a desarrollar una capacidad de suma importancia. En efecto, si el alumno llega a dominar los principios que rigen la expresión clara, precisa y efectiva —ya sea en la frase, en el párrafo o en el ensayo— estará adquiriendo una habilidad que podrá trasladar a otras lenguas, incluso a la propia, ya que el método organizativo será siempre el mismo.

El alumno no debe acudir a la Universidad solamente a aprender inglés; debe también desarrollar su intelecto y aprender a pensar, entre otras formas, por medio de este laborioso proceso que es el escribir de manera lógica, de acuerdo a ciertas técnicas que son parte de este "arte"; porque, como acertadamente dice Laurence Perrine, en su obra *Sound and Sense* (1963: 197).

"El arte, en última instancia, es organización. Es la búsqueda del orden, de la forma. El supremo acto artístico fue la creación del universo hecha por Dios a partir del caos, al dar forma a lo sin forma; y todo artista, desde entonces, en menor escala, ha tratado de imitarle —por selección y organización, reduciendo lo caótico de la experiencia a un orden significativo y agradable."

BIBLIOGRAFIA

ALEXANDER, L.G., 1969. *Essay and Letter Writing*. Londres. Longmans, Green & Co. Ltd.

BAILEY, R.F. 1977. *A Survival Kit for Writing English*. Australia 3004. Cheshire. Longman.

BRAIN, JOSEPH J. 1972. *Grammar and Composition*. Nueva York. Monarch Press.

DE BOER, JOHN J. 1961. *Building Better English*. Evanston, Illinois. Row, Peterson & Company.

BURROUGHS, JOHN. 1951. "Style and the Man", en *A Reader for Writers*. Nueva York. Hermitage House.

- ETHERTON, A.R.B. 1966. *Mastering Modern English*. Londres. Longmans.
- FOWLER, MARY ELIZABETH. 1965. *Teaching Language, Composition, and Literature*. Nueva York. McGraw-Hill Book Company.
- GALLINGANE, GLORIA y BIRD, R. H. 1977. *Write Away*. Nueva York. Collier Macmillan International, Inc.
- GLATTHORN, ALLAN A. y FLEMING, HAROLD 1967. *Models of Composition*. Nueva York. Harcourt, Brace & World, Inc.
- IMHOOF, MAURICE y HUDSON, HERMAN. 1976. *From Paragraph to Essay*. Londres. Longman Group Ltd.
- LOCKE, LOUIS G., GIBSON, WILLIAM M. y ARMS, GEORGE. 1967. *Readings for a Liberal Education*. Nueva York. Holt, Rinehart & Winston.
- MCCRIMMON, JAMES M. 1963. *Writing with a Purpose*. Nueva York. James McCrimmon.
- PERRINE, LAURENCE. 1963. *Sound and Sense*. Nueva York. Harcourt, Brace & World, Inc.
- POE, ERGAR ALLAN. 1951. "The Philosophy of Composition". En *A Reader for Writers*. Nueva York. Hermitage House.
- QUIRK, RANDOLPH, 1964. *The Use of English*. Londres. Longmans.
- REBETEZ, RENE. 1968. *El Libro de Hoy*. México. Editorial Diana.
- ROBERTS, PAUL. 1964. *Understanding Grammar*. Nueva York. Harper & Row.
- SHAW, HARRY. 1973. *Writing and Rewriting*. Nueva York. Harper & Row.
- TARG, WILLIAM. 1951. *A Reader for Writers*. Nueva York. Hermitage House.
- WISHON, GEORGE E. y BURKS, JULIA M. 1968. *Let's Write English*. Nueva York. American Book Company.