

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS CON EL PÁRRAFO

PEDAGOGICAL EXPERIENCE WITH PARAGRAPH WRITING

Ligni Molano Barona

Docente Universidad Icesi. Santiago de Cali, Colombia.
lmolanobarona@yahoo.es

Luisa Efigenia Hoyos Victoria

Docente Universidad Icesi. Santiago de Cali, Colombia.
luisahoyos@hotmail.com

Ana María Díaz Collazos

Docente - Becaria, Universidad de Florida. Florida, Estados Unidos
adiazcoll@yahoo.com

Resumen

En este documento se compendia la experiencia que tres profesoras de lengua materna han construido a lo largo de su actividad docente, en lo relacionado con el párrafo. Está estructurado en tres puntos. En el primero, ¿Qué es un párrafo?, se abordan elementos de orden teórico, que, a modo de referentes, sustentan la búsqueda de un concepto propio y eficaz a la hora de emprender la escritura con los estudiantes. Con este fin, se realizó un pequeño estado del arte sobre el estudio del párrafo, en el que se escogieron cinco autores, cuya experiencia en la didáctica textual es bastante amplia, y se indagaron a los pares de la Universidad Icesi. En el segundo, ¿Para qué sirve un párrafo?, se reflexiona acerca de la utilidad y la importancia del párrafo en la escritura de cualquier tipo de texto. En el tercero, ¿Cómo se puede enseñar a escribirlo?, se plantea una metodología para el trabajo del párrafo en el aula.

writing of paragraphs. It is structured in three different sections. The first section titled "What is a paragraph?" addresses theoretical aspects which are provided as references to support the search for an efficient original concept for building students' writing skills. To this end, a small review was conducted of the current state of the art of the study of paragraph writing. Five different authors with extensive experience with textual didactics were selected and peers Icesi University were interviewed. The second section titled "What is the purpose of a paragraph?" provides a reflection of the usefulness and significance of paragraphs in writing any kind of text. The third and last section titled "How can we teach how to write a paragraph?" proposes a methodology for working on paragraph writing skills in the classroom.

Palabras clave

Párrafo, lengua materna, definición, utilidad y enseñanza del párrafo.

Abstract

This document gathers the experience of three Spanish native speaking professors throughout their teaching careers with regards to the

Paragraph, mother tongue, definition, usefulness, teaching paragraph skills.

Keywords

Fecha de recepción: 03 - 15 - 2010

Fecha de aceptación: 14 - 06 - 2010

Introducción

En el ámbito de la didáctica de la escritura, el párrafo, como parte constitutiva del texto, ha sido objeto de preocupación y análisis por parte de los teóricos del lenguaje y la pedagogía. Esto por cuanto es un aspecto problemático en la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura. Todos recordamos que en la escuela era tarea común encontrar la idea principal y las ideas secundarias de un párrafo, como paso crucial a la hora de comprender un texto.

Por su parte, en la composición escrita, lo común ha sido la segmentación de un texto en bloques, independientemente de la idea que se quiere desarrollar. Esto se debe a que escribir un párrafo es una tarea compleja, pues el límite semántico entre una idea principal y otra es tan evanescente como el pensamiento, que fluye sin constricción alguna sin bloques ni oraciones. Si esta dificultad la tiene hasta el escritor más experimentado, ¿cuánto más no la tendrá un estudiante que apenas se inicia en el proceso de escritura? En la universidad, el asunto se complejiza aún más, pues la escritura de textos académicos es más exigente.

La discusión, pues, a pesar de todo lo que ya se ha dicho, dista de estar zanjada. Todavía queda mucho por reflexionar sobre el párrafo, máxime que este tema es más que un constructo teórico. Es una realidad que se pone sobre el tapete cada vez que el maestro intenta propiciar en un grupo de estudiantes la escritura ordenada. No solo concierne al maestro de lengua, sino a todo aquel que use el discurso como instrumento de intercambio de conocimientos con sus estudiantes.

Con miras a lograr un análisis bien detallado, hemos estructurado este artículo en tres puntos, bien diferenciados. En el primero, ¿Qué es un párrafo?, abordamos los elementos de orden teórico, que, a modo de referentes, sustentan la búsqueda de un concepto propio, eficaz a la hora de emprender la escritura con los estudiantes. En el segundo, ¿Para qué sirve un párrafo?, reflexionamos acerca de la utilidad y la importancia del párrafo en la escritura de cualquier tipo de texto. En el tercero, ¿Cómo se puede enseñar a escribirlo?, planteamos una metodología para el trabajo del párrafo en el aula, que es en últimas la de la escritura de cualquier tipo de texto.

La escogencia del párrafo surge de los problemas identificados en las producciones escritas de los estudiantes. La mayoría de estas producciones no presentan los textos segmentados en párrafos, es decir, todas las ideas aparecen en un solo bloque largo; esto afecta la significación del texto. También es común encontrar en las producciones de los estudiantes un texto excesivamente fragmentado, lo cual da como resultado una serie de bloques aislados con poca cohesión y coherencia.

La ausencia de una adecuada segmentación en párrafos es lo que genera otro tipo de problemas en la construcción textual: problemas de cohesión y coherencia, de manejo de los signos de puntuación, de estructuración en partes temáticas. El párrafo, entonces, es esencial en la construcción del texto escrito como una de las estrategias didácticas para trabajar en el aula, con los estudiantes que se inician en la escritura académica.

1. ¿Qué es un párrafo?

A partir de un pequeño estado del arte sobre el estudio del párrafo, y con el fin de trabajar a fondo este asunto, escogimos cinco autores, cuya experiencia en la didáctica textual es bastante amplia, e indagamos a nuestros pares de la Universidad Icesi. De esta manera, emprendimos esta primera tarea: tratar de definir el párrafo.

1.1. SU FORMA EXTERNA

La Real Academia Española de la Lengua, Blay, Serafini y Cassany coinciden en caracterizar el párrafo según la marca gráfica que lo diferencia y lo pone de manifiesto en el texto. Con solo observar una página escrita, sin haber hecho la lectura, es posible identificar los párrafos. Ellos constituyen el dibujo del texto, la silueta que esta adquiere en el seno de la página en blanco. Así pues, Anthony Blay (1969, p. 58) afirma que “En la escritura, los párrafos vienen indicados por el uso del punto y aparte”. María Teresa Serafini (1998, p. 131) asegura que “Los párrafos están separados entre sí por puntos y aparte, que evidencian la transición del uno al otro”. Daniel Cassany (2007, p. 61) afirma:

Respecto a la forma, empieza con una entrada o sangrado en la primera

línea y acaba con un punto y aparte final y con una línea blanca o una interlínea superior con el párrafo siguiente. Algunos escritos numeran los párrafos, pero no es habitual [...] En mi experiencia en empresas e instituciones, el párrafo tiene más valor gráfico que semántico. Abundan los párrafos muy breves para aligerar la exposición. Se cree que las páginas cargadas con mucha letra y párrafos largos son más pesadas que las que tienen muchos párrafos breves. Quizá esta tendencia favorezca la presentación de la página, pero a mi parecer tiene efectos negativos en la estructura del contenido. El abuso de los párrafos breves, a menudo de una sola frase, convierte el escrito en una lista inconexa de ideas.

La Ortografía de la Real Academia Española (1999, p. 57) dice: “El punto y aparte separa dos párrafos distintos, que suelen desarrollar, dentro de la unidad del texto, contenidos diferentes. Después de punto y aparte se escribe en una línea distinta. La primera línea del nuevo párrafo debe tener un margen mayor que el resto de las líneas que lo componen, es decir, ha de quedar sangrada”.

Tal como aseguran estos autores, al final de cada párrafo debe haber una marca que se llama punto, cuya figura es la misma para el punto y aparte, y para el punto y seguido. La diferencia entre ambos es el espacio que hay entre el texto que separan. A la derecha de un punto y seguido, se deja un espacio equivalente a una letra (en lengua inglesa son dos espacios); a la derecha de un punto y aparte, no se escribe nada y se inicia con un nuevo renglón y con mayúscula.

Sin embargo, lo que estos autores no tienen en cuenta es que un párrafo puede no acabar en un punto y aparte. Puede acabar en un signo de admiración, en un signo de interrogación, incluso, ¿podrá acabar en dos puntos? Todo es posible en el variopinto mundo de la textualidad. No

falta quien termine un párrafo con una carita feliz, para rematar su correo electrónico. Aunque no sean puntos y aparte, propiamente dichos, estarían funcionando como tales, toda vez que no se escriba nada a su derecha. Es decir, la terminación en un signo de interrogación es una marca de finalización, más la marca prosódica y enunciativa de pregunta. Estos otros signos, puede decirse, que son un punto y aparte con emoción. Puede no ser muy ortodoxo rematar un párrafo con una carita feliz, pero ¿deja de ser un párrafo por esta sola razón? Deja de ser ortodoxo, pero sigue siendo un párrafo.

Lo mismo ocurre con la marca de inicio del párrafo. La Ortografía de la Real Academia y Cassany dicen que debe ser un sangrado, pero en la práctica es habitual encontrarse con párrafos delimitados por un interlineado doble. Además, no siempre los textos están resguardados cómodamente en el cajón de la página rectangular. También es posible, en el colorido mundo del diseño, encontrar párrafos encerrados en figuras geométricas; en las tiras cómicas, aparecen representados por el globo de las viñetas. Lo esencial es que estén marcados como bloques. El hecho de que no haya sangrado inicial no le quita a ningún bloque de texto su estatus de párrafo. Hasta aquí, hemos caracterizado el párrafo en cuanto a la forma.

1.2. SU FORMA INTERNA

Más difícil aún es definir el párrafo en cuanto a su contenido. Recordemos el citado texto de la Academia “suelen desarrollar, dentro de la unidad del texto, contenidos diferentes”, cuyo “suelen” resulta sospechoso y problemático. Tal parece que para la Academia el hecho de que un párrafo desarrolle un contenido diferente de otros párrafos es tan solo una costumbre, no un hecho necesario para que una porción de texto sea considerado párrafo.

Anthony Blay (1969, p. 57-58) dice:

Lo esencial del párrafo es que todo él gira alrededor de una sola idea. Al menos así debería ser, y como norma general es así.

Al enfrentarnos con un párrafo lo primero que debemos hacer es

considerarlo como una unidad de pensamiento. A través de las palabras y de las distintas frases que lo componen debemos estar pendientes de encontrar cuanto antes la idea básica, fundamental, que el autor nos ha querido comunicar.

Según Rito Llerena (1970, p. 9-12), “El párrafo lo hemos definido como una unidad de pensamiento y sentimiento. El carácter unitario del párrafo estriba principalmente en la dependencia o subordinación de contenido que existe entre las diferentes oraciones”. Y para Daniel Cassany, el párrafo, “Respecto al sentido, es monotemático y trata de un aspecto particular del contenido”.

Unidad temática, unidad de sentido, unidad de pensamiento son términos que se usan para caracterizar la delimitación semántica del párrafo en el texto. Esa marca gráfica que produce la sensación visual de bloques que forman un texto está delimitando también cierta unidad de contenido. Pero en la práctica es difícil establecer estos límites, porque el universo semántico es el de los entrecruzamientos, las ideas entrelazadas e indisolubles. Un morfema, de por sí, es una unidad de sentido; una letra puesta en un contexto significativo puede ser una unidad de sentido. ¿Cuál es la distinción semántica entre estos elementos lingüísticos y el párrafo?

Observemos que Rito Llerena (1970, p. 9) afirma que el párrafo “Es una unidad de pensamiento y sentimiento, una unidad compuesta de otras unidades menores (oraciones) la cual sirve al propósito de una unidad mayor (la composición total)”. De esto se puede inferir, que el párrafo es una unidad superior a las oraciones; las oraciones son unidades superiores a las palabras; las palabras son unidades superiores a los monemas. Un conjunto de monemas es una palabra; un conjunto de palabras es una oración; un conjunto de oraciones es un párrafo; un conjunto de párrafos es un texto. La relación de un párrafo con otros párrafos es la de un conjunto con otros conjuntos, pero la relación de un párrafo con las oraciones es una relación con sus propios subconjuntos. La suma de unidades significativas viene a conformar

el texto, y cada unidad significativa tiene sus propias propiedades y funciones en el proceso comunicativo.

En este sentido, es posible que existan párrafos de una sola oración. Si consideramos que un párrafo es un conjunto de oraciones, en ese caso estaría compuesto por un solo elemento: una sola oración. Y puede que en el mismo texto sí se encuentren párrafos de más de una oración: la relación de ese párrafo con los demás párrafos es de conjunto a conjunto, pero la relación de ese párrafo con la oración que lo conforma es de conjunto a subconjunto. También es posible que existan párrafos de una sola palabra. En este sentido, la palabra funciona como oración o, si se quiere, como enunciado. Solo que esta oración está compuesta por un conjunto de una sola palabra.

¿Cuál es el límite semántico, entonces, de esos conjuntos llamados párrafos? Esa es la decisión que debe tomar el escritor. Y, cuanto más sabia sea su decisión, más comprensible y ordenado será su texto.

Ahora bien, los autores hablan de ciertas unidades superiores al párrafo e inferiores al texto. Según Daniel Cassany (2007, p. 61), “El párrafo es la unidad inferior al apartado y al subapartado.” Y María Teresa Seraffini (1998, p. 131) aclara que “Con frecuencia el párrafo coincide con el apartado, pero en el caso de unidades de información largas y complejas, un párrafo puede estar integrado por dos o tres apartados, e incluso más”. Luego, en el libro *Cómo se escribe* (1998, p. 132), presenta un esquema en el que muestra un conjunto de apartados, y cada uno de ellos es un párrafo, pero el apartado 4 lo divide en dos párrafos. Este esquema contradice lo que ha dicho en el texto, porque si “un párrafo puede estar compuesto por dos o más apartados”, ¿por qué el apartado 4 está compuesto por dos párrafos? Posiblemente error de copia.

Para no entrar en discusiones sin salida, podremos decir que un párrafo puede desarrollar un solo núcleo de sentido, pero que puede desarrollar una parte de un núcleo de sentido más amplio. Es decir, puede haber una idea principal desarrollada en uno o varios párrafos.

El asunto se complica mucho más si reconocemos que el párrafo, como unidad lógica, no solamente tiene

cohesión con otros párrafos, sino con el mundo simbólico del contexto cultural (C. Perez, 2008). Es decir, los textos escritos, normalmente, no aparecen solos, porque los párrafos no solo se relacionan con otras unidades similares, sino también con el universo semántico y comunicativo tanto del escritor como del lector. Volviendo al término que hemos empleado, el de conjuntos, el texto es un conjunto de párrafos, y en ese nivel de relación, los textos se relacionan con el universo simbólico del ser humano.

Así pues, los autores apuntan a lo mismo. Respecto al contenido, plantean que el párrafo es una unidad con sentido completo, que tiene idea central e ideas secundarias. Entendiéndose que la idea central se puede denominar también como idea eje, idea nuclear, idea principal, entre otras. Y las ideas secundarias, como ideas de apoyo, ideas de desarrollo, y otros nombres. Sin embargo, en los párrafos narrativos y descriptivos se presenta un encadenamiento de ideas que no necesariamente tiene una idea central más ideas secundarias. Esto da pie para pensar que dichos autores se centran en los párrafos de tipo expositivo y argumentativo.

Puede decirse que Llerena se sale del esquema de los otros autores, porque al definir el párrafo como “unidad de pensamiento y de sentimiento”, está relacionando el pensamiento con el lenguaje y la realidad. Él reconoce dos tipos de párrafos: el expositivo y el argumentativo, en los cuales subyace un propósito intelectual en menor o mayor grado; en el párrafo expositivo se tiende a oscurecer la parte actitudinal y a favorecer la parte intelectual; mientras que en el argumentativo hay un poco más de subjetividad, pero sigue primando la parte intelectual. Pero también reconoce que existen párrafos como los narrativos y descriptivos en los que puede haber una carga actitudinal más fuerte que transgrede la posibilidad de hallar tales ideas centrales y secundarias.

Examinando el aspecto discursivo, encontramos que para T. N. Oviedo (2008) lo que está en juego en un párrafo es la relación entre el Yo y el Tú, y la generación de sentido. Y que, por este motivo, el escritor debe facilitarle al Tú la percepción de las ideas que están en el discurso. Considera, además, que existen estrategias para elaborarlo. Una, que la idea organizadora puede estar al inicio, en la mitad o al final. Otra, que un párrafo puede desarrollarse, según la percepción del escritor, en uno o varios bloques (conjunto de ideas que empiezan con mayúscula y terminan en punto y aparte).

1.3 CÓMO SE TRABAJAN LOS PÁRRAFOS DENTRO DE LOS TEXTOS

Ahora bien, después de revisar la parte conceptual de todos estos estudiosos, vamos a mostrar cómo se trabajan los párrafos dentro de los textos, pues consideramos que, de esta manera, el lector puede comprender mejor nuestra propuesta.

Existen textos conformados por uno o varios párrafos. Los que contienen un solo párrafo son -más que todo- noticias, comentarios, definiciones enciclopédicas, resúmenes para revistas indexadas, etc. Los otros son ensayos, artículos, crónicas, etc.

1.3.1 PÁRRAFOS DE UN SOLO BLOQUE

Los dos siguientes son ejemplos de textos de un solo párrafo.

El proceso de mecanización, en el valle geográfico del Alto Cauca, se ha caracterizado por la concentración de los factores de producción. Los propietarios, con alto nivel económico, se apropiaron de los mejores suelos y recursos. Además, adoptaron un modelo de desenvolvimiento agropecuario basado en el monocultivo que favoreció la incorporación de maquinaria agrícola cada vez más sofisticada, y la introducción del llamado paquete de la revolución verde. El principal problema que viene con cada mejora es el del desplazamiento de mano de obra y la disminución consecuente de posibilidades del trabajo para una población en constante aumento. (Díaz, 2010).

En el anterior comentario periodístico, la idea principal está representada en la primera oración. Las otras oraciones funcionan como ideas de apoyo.

La gestión del conocimiento es una herramienta indispensable para enfrentar los nuevos desafíos que impone la globalización. Difunde, continuamente, información entre todos los miembros de la organización: clientes, proveedores y a la sociedad en general (Valencia, 2007). Según Davenport, Long y Beers, (1998, citados en Gottschalk, 2002, p. 99), “La gestión del conocimiento se introduce para ayudar a las empresas a crear, intercambiar y hacer uso del conocimiento de forma eficaz”. Todas las contribuciones teóricas de la gestión del conocimiento tienen un punto en común: analizar las empresas, desde una perspectiva basada en los conocimientos que éstas poseen (Foss, Knudsen & Montgomery, 1995; citado en Zapata, 2004). Honeycutt (2001, p. 17) señala que “Los sistemas de

gestión del conocimiento dependen de las culturas de las empresas y en la medida en que esas culturas facilitan el esfuerzo de las personas que producen la información en ellas". Es decir, la gestión del conocimiento exige que los empleados tengan interiorizado el valor de compartir con otros miembros de la organización, lo cual la constituye en un imperativo moral, cuya ruptura implique un efecto emocional. (Valencia, 2009).

Esta definición, conformada por un solo bloque, también contiene una idea principal y varias ideas de apoyo.

Los dos textos anteriores (el comentario y la definición), cada uno por sí solo, por el hecho de ser unidades coherentes y cohesivas, constituyen párrafos. Como se puede ver, ambos están marcados gráficamente como bloques que empiezan con mayúscula y terminan con punto final.

1.3.2 PÁRRAFO DE VARIOS BLOQUES

El siguiente es un ejemplo de texto conformado por más de un párrafo:

ESTO DE LA CULTURA

Por Antonio Caballero

Hay muchas almas cándidas que piensan que nos mataríamos menos si hubiera más cultura. Y que hay que fomentar la educación y la cultura para que alcancemos la paz. Me parece que pensar así es tomar el rábano por las hojas. Nos matamos a causa de la cultura; y no porque esta nos haga falta.

Recuerdo, de los tiempos de mi adolescencia, una información de prensa que me... ¿me estremeció? No: mentiría si lo dijera. Pongamos que me llamó la atención, hasta el punto de que no la he olvidado. Se refería a ese nudo central del alma humana en el que la cultura y la muerte se entrecruzan intrincadamente para producir -¿más muerte? ¿Más cultura?-. Da igual: para seguir una y otra, una con otra, reproduciéndose en su entrelazamiento inextricable. Decía la información de prensa aquella, que en una taberna del centro de Bogotá, o, para ser más exactos, en una tienda, dos borrachos que tomaban aguardiente se enzarzaron en una discusión gramatical: la misma eterna discusión gramatical de los borrachos colombianos. Trataba, lo habrán adivinado mis lectores, sobre si se debe decir "un vaso de agua", o si la forma correcta es "un vaso con agua". La cosa pasó a mayores. El uno sacó cuchillo. El otro sacó revólver. Y, por lo que yo recuerdo, se mataron los dos, y tal vez resultó muerto alguien más que pasaba por ahí.

(Algo en mí –un pistolero cultural- me dice al oído que ha debido morir sólo uno de los tres: el repelente preciosista partidario del "vaso con agua". Pero dejé abundante descendencia. Si no hubiera muerto entonces, hoy estaría pidiendo que le colocaran agua en su vaso. Y la señora de la tienda, completamente desmoralizada ya en el derrumbe cultural de Colombia, le estaría diciendo: "Cómo no, vecino, ya le ubico su agua").

Si eso es así con la gramática, piensen ustedes cómo será con la religión, que es todavía más tercamente cultural.

Digo todo esto a propósito de lo que estamos viendo, a través de la televisión y la prensa, en la batalla de Nayaf, en Irak, entre los marines norteamericanos y las milicias del Mahdí que siguen a un joven clérigo. Los combatientes muertos no se cuentan: simple carne de cañón, como lo han sido siempre. Pero tiembla el mundo entero ante la posibilidad de que alguna bala perdida, algún obús perdido, algún cohete perdido, alguna bomba de fragmentación perdida (todos ellos, como se ve, artefactos culturales), rasguñe en el zafarrancho los muros o las cúpulas de la mezquita de Alí, donde desde hace mil trescientos años está enterrado el yerno del profeta Mahoma. Las vidas humanas no importan. Importa ese vehículo de cultura –cultura religiosa, en este caso: pero la religión es sin duda la más alta y terrible forma de cultura- que es la mezquita de Nayab, santa para decenas de millones de musulmanes chiítas.

Algo muy parecido sucedió hace año y medio en Israel, en la basílica cristiana de la Natividad de Belén, donde se hicieron fuertes un gran número de docenas de militantes de la Intifada palestina cercados por el ejército israelí. La sangre no importaba, pero ¿qué tal que un cañonazo dañara la Gruta Sacra donde nació el Redentor? Esa misma Intifada había empezado a causa de un gesto de índole cultural de Ariel Sharon, que entonces no era todavía primer ministro de Israel, y que violó deliberadamente la explanada de las mezquitas de Jerusalén para desafiar a los árabes.

Hasta un hombre tan limitado como el presidente George W. Bush interpreta los acontecimientos políticos a través de un prisma cultural, así sea involuntariamente, como el personaje de Moliere que hablaba en prosa sin saberlo. Según él, el ataque que destruyó las Torres Gemelas de Nueva York de hace tres años iba dirigido contra la libertad de América.

Es decir, contra un concepto cultural, y no contra un objetivo estrictamente militar. El World Trade Center era equivalente de la mezquita de Alí, o de la basílica de la Natividad.

La guerra misma, por supuesto, es un engendro cultural.

Porque la paz es un bien, sin duda. Y la cultura también, pero es otro muy distinto. Y confundir los dos es muestra de incultura. O, si se prefiere, de creación cultural.

Para lograr una mejor comprensión de parte de los lectores, a continuación se analiza el texto de Caballero. Para ello, se presenta un cuadro, acompañado de su explicación teórica. Lo que representan las categorías del cuadro es:

- *Número: la cantidad de párrafos y bloques.*
- *Actos estructuradores: macropartes del texto.*
- *Idea: palabra clave que indica la subidea de cada párrafo.*
- *Actos texturizadores: elementos discursivos que sirven para dar cohesión al escrito.*

PÁRRAFOS			BLOQUES	
No.	Actos estructuradores	Idea	No.	Actos texturizadores
1	Introducción	Nos matamos a causa de la cultura	1	Generalización acerca del tema y presentación de la tesis
2	Desarrollo	Ejemplo de tipo gramatical	2	Narración de discusión gramatical
			3	Reflexión sobre la discusión
3	Desarrollo	Enlace	4	Presentación de la segunda idea de apoyo
4			5	Ilustración
5			6	Ilustración
6	Conclusión	Bienes: paz y cultura	7	Ilustración
			8	Comentario
			9	Comentario

En el texto de Caballero, se observa que hay seis párrafos y nueve bloques. El primer párrafo contiene un bloque; el segundo párrafo, dos bloques; el tercero, uno; el cuarto, dos; el quinto, uno; el sexto, dos. El escritor, en el primer párrafo, presenta una pequeña generalización acerca del tema y la tesis. Luego, utiliza argumentos de ejemplos, para desarrollar su tesis. Dichos ejemplos representan situaciones en las que las personas se matan por elementos culturales: por la gramática, por la religión y por la política. Por último, concluye con un par de comentarios.

El primer argumento, el ejemplo gramatical (correspondiente al segundo párrafo), lo desarrolla en dos bloques: en el primero, narra la pelea de los borrachos por una cuestión de gramática, y en el segundo, reflexiona sobre eso. Para enlazar este argumento con el siguiente, utiliza un párrafo de enlace.

El segundo argumento, el ejemplo religioso (correspondiente al cuarto párrafo), lo desarrolla en dos bloques. En ellos, muestra la importancia de los símbolos religiosos en situaciones de guerra.

El tercer argumento, el ejemplo político (correspondiente al quinto párrafo), lo desarrolla en un solo bloque. En éste muestra lo que piensa George Bush acerca del ataque del 11 de septiembre: el ataque a las Torres Gemelas fue contra la libertad.

Los últimos dos bloques (8 y 9) presentan la conclusión: que la guerra es un engendro cultural (bloque 8) y que la paz y la cultura son dos bienes diferentes (bloque 9).

En este texto, podemos observar: a) cómo cada unidad de pensamiento y sentido (párrafo) se puede desarrollar en uno o más bloques; b) el escritor (el Yo) desarrolla un párrafo en dos bloques, para facilitarle al lector (el Tú) la percepción visual del acto que constituye cada bloque.

2. ¿Para qué sirve el párrafo?

El párrafo tiene tres utilidades: una comunicativa, una cognitiva y una didáctica. La comunicativa es la que le permite al lector la comprensión y la percepción visual de las ideas (lo discursivo). La cognitiva es la que le permite al escritor construir, estructurar y organizar sus ideas. La didáctica les ayuda tanto al estudiante-escritor como al profesor. Al primero, a estructurar sus textos y, al segundo, a visualizar los diferentes problemas lingüísticos que presentan los textos de los estudiantes.

2.1 UTILIDAD COMUNICATIVA

En cuanto a la utilidad comunicativa, como ya lo habíamos dicho, T. N. Oviedo (2008) plantea que la segmentación en bloques le permite al Yo ofrecerle al Tú una mayor facilidad para la percepción de las ideas del discurso. Afirma que, según las necesidades comunicativas del Yo y la estructura que vaya asumiendo

el texto, el Yo toma decisiones sobre la posición que debe ocupar la idea nuclear: al comienzo, en medio o al final. En otras palabras, las marcas tipográficas obran como instrumentos comunicativos que emplea el Yo para producir significación en relación con el Tú, para que este proceso resulte afortunado. El bloque sería, entonces, un instrumento retórico usado para generar pausas y no cansar al lector.

Por lo general, la marca gráfica que ha identificado el final de un párrafo es el punto y aparte. Este tuvo su origen en la retórica clásica y no era una marca visual sino auditiva: cuando el orador estaba preparando su discurso, ponía un puntico para acordarse de que tenía que hacer una pausa, el cual coincidía con la terminación de cierta unidad semántica.

El tipo retórico que generan esas pausas no es arbitrario. Si el Yo propone una pausa en cierto momento del texto, esa pausa también es una marca de significación. No es posible separar estrategias retóricas del sentido: si un autor puso punto y aparte, es porque algo culminó en el momento discursivo en que lo puso. Desde el deber ser, es preferible que un párrafo tenga unidad semántica; pero desde el ser, no es constitutivo del párrafo la unidad semántica: tres bloques pueden referirse a una misma idea.

2.2 UTILIDAD COGNITIVA

Veamos ahora en qué consiste la utilidad cognitiva de los párrafos. Es la posibilidad que tiene el escritor de darle orden a ese conjunto de ideas que el pensamiento genera. Cuando el estudiante-escritor se enfrenta a la tarea de escribir párrafos, lo hace mediante los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias. Éstos son los llamados conocimientos previos, que son un factor decisivo en el momento de afrontar la escritura en la universidad; en este caso, decisivos para relacionarlos con la nueva información que los cursos de Comunicación Oral y Escrita les brindan. Van Dijk (1995:31) asegura que ordenar un texto responde a una actividad cognitiva que posibilita la organización de la información, de acuerdo con algún parámetro o categoría, que ayuda a estructurar y dar sentido al pensamiento.

Siguiendo con el hilo de la utilidad cognitiva, T. N. Oviedo (2008) habla sobre el concepto de estructura subyacente y estructura superficial. Explica que la

estructura subyacente se refiere al conjunto de ideas puestas en el pensamiento, al contenido que se quiere expresar; es decir, la estructura ideativa. Estas ideas se expresan en términos de palabras, y la forma que adquieren en la interrelación de unas con otras en el texto es la estructura superficial. En el caso de los textos narrativos, esta estructura no se necesita explicitar, la idea central del párrafo está implícita. Por eso, no podemos quedarnos en la parte formal del párrafo, porque sino estaríamos hablando de párrafos expositivos, argumentativos, narrativos y descriptivos como característicos del mismo, cuando éstos lo que están haciendo es evidenciar los procesos que se generan a partir de la estructura ideativa. El párrafo sería un recurso organizador visible de esa estructura, tanto para el escritor como para el lector.

2.3 UTILIDAD DIDÁCTICA

Ahora bien, para fines didácticos, es relevante conocer la utilidad de los párrafos. Por un lado, le ayuda al estudiante-escritor a organizar sus ideas de manera coherente, a presentarlas de forma clara para lograr su propósito comunicativo y a decidir en qué momento es preciso poner un punto y aparte. Así, se dará cuenta de que el párrafo no es una unidad independiente del texto, sino que forma parte integral de él. Por otro lado, el párrafo, como contenido programático de los cursos de lengua, representa una ayuda para el profesor, puesto que le permite evidenciar los diferentes problemas lingüísticos de los textos de los estudiantes; y, a partir de allí, proponer estrategias didácticas que ayuden a superar aspectos más puntuales de la escritura.

Esto lo podemos corroborar con lo que Monné (1998, p. 157) retoma:

Una de las orientaciones más destacables en la investigación sobre el proceso de composición es la que pone énfasis en la función epistémica de la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987) y en el hecho de que esta sea mediadora en la construcción del pensamiento y del conocimiento. Esta posibilidad que ofrece la escritura de generar y transformar conocimiento abre muchas expectativas para el uso del escrito en

las diferentes áreas curriculares y son muchos los autores que defienden esta propuesta por el doble aprendizaje que supone, tanto de la escritura como de los diferentes contenidos de las otras materias. (Milian, 1993).

3. ¿Cómo se puede enseñar a escribir un párrafo?

3.1 CLASIFICACIÓN DE LOS PÁRRAFOS

Diferentes autores consideran las clasificaciones de los párrafos como aspecto relevante en la enseñanza de éstos. Entre estas clasificaciones están: enumeración, causa/efecto, secuencia, problema/solución, desarrollo de un concepto y comparación/contraste. Sin embargo, la práctica en el aula nos demuestra que no debemos enfrascarnos en las taxonomías. Es decir, no debemos quedarnos en la clasificación de los párrafos por el solo hecho de clasificar, pues esto desvirtúa la función esencial del texto, que es la generación de sentido. Porque, como dice T. N. Oviedo (2008), se han olvidado de analizar los actos de significación, de comunicación, que son, en últimas, los que generan el párrafo. Son los que buscan en el otro (en el Tú): brindar información, establecer un diálogo, despertar una emoción o unos afectos; en fin, lo que nos proponemos con el texto. Por esto, para T. N. Oviedo el criterio taxonómico es cuestionable. Aunque dice que, para efectos didácticos, las clasificaciones son útiles, y “vienen como anillo al dedo” para los estudiantes que se inician en la escritura académica.

La realidad en el aula es que cuando se trabajan estas clasificaciones en los momentos iniciales del proceso de enseñanza aprendizaje, los estudiantes tienden a producir textos artificiales, esquemáticos; en fin, fuerzan el texto a ese tipo de estructura y pierden la fluidez en la conexión de las ideas. También se ha visto que los estudiantes, muchas veces, logran, espontáneamente, párrafos que se ajustan a esa taxonomía porque el pensamiento funciona estableciendo relaciones de causa/efecto, comparación, enumeración... Estas clasificaciones se deben entender más como estrategias discursivas que atraviesan el proceso de escritura.

3.2 PASOS PARA CONSTRUIR UN PÁRRAFO

Desde un punto de vista didáctico, lo primordial en la construcción de los párrafos son los siguientes pasos: la preescritura, la escritura y la reescritura. La preescritura es el conjunto de acciones preliminares a la acción de escribir. La escritura es el desarrollo de las ideas propuestas en el primer paso. Y la reescritura es volver sobre lo escrito para revisar y modificarlo.

3.2.1 LA PREESCRITURA

En la preescritura, se selecciona el tema, se hace una lluvia de ideas, se clasifican las ideas, se hace el plan de escritura, se revisan las fuentes, se escogen los recursos lingüísticos y lógicodiscursivos, se designa el número posible de bloques que desarrollen las ideas. En un proceso didáctico en el aula, pueden darse dos posibilidades: que el tema lo dé el profesor o que el estudiante decida qué tema trabajar. La revisión bibliográfica se puede hacer en varios momentos: al inicio y/o durante todo el proceso.

En este momento, el plan es un aspecto muy importante, porque permite pensar cómo va a quedar desarrollado el tema o la idea central. Además, ayuda tanto a jerarquizar las ideas, en términos de cuál va primero y cuál le sigue, como a organizarlas en bloques. Es decir, se prevé cómo va a quedar el texto y lo que se necesita para lograrlo.

Autores como Monné (1998, p. 163) lo explican así:

La planificación. Este subproceso, consiste en definir los objetivos del texto y en establecer el plan guía del conjunto de la producción. Comprende, a su vez, otras operaciones: a) la contextualización que consiste en analizar la situación comunicativa en que se escribirá un texto determinado y en elaborar, por parte del escritor, la representación de los elementos del contexto que condicionan su escrito, fundamentalmente la intención y el destinatario; b) la generación de ideas que consiste en encontrar las ideas (conceptos, imágenes, hechos..) en relación con el tema a tratar y la tarea

de escritura a hacer, trabajando con los conocimientos disponibles en la memoria; y c) la organización que consiste en agrupar las ideas, generadas y seleccionadas anteriormente, en bloques compactos y en jerarquizarlas con la ayuda de esquemas mentales y textuales. La formulación de objetivos establece pospropósitos de la composición y afecta tanto a planes de contenido como a planes de procedimiento.

3.2.2 LA ESCRITURA

Luego, está la escritura. En este paso, se desarrollan las ideas, según los propósitos comunicativos ya planteados. Se inicia con una intencionalidad y unos propósitos, pero pueden fluir ideas no previstas como también otros recursos lógicodiscursivos; porque el placer de la improvisación es intrínseco a esta fase. Por ejemplo, en la escritura de un texto literario, la dinámica de los personajes y de la escena obliga al escritor a tomar nuevas alternativas. El resultado del encuentro del escritor con sus personajes es el mismo que se tiene en los textos académicos cuando el escritor se encuentra con su idea eje. También puede darse el caso de que el escritor tenga que reevaluar incluso la idea eje.

Monné (1998, p. 163) afirma que:

La redacción es el subproceso que consiste en formular con palabras lo que hemos planificado y dar forma a las ideas previamente encontradas y organizadas. Se trata de traducir en un discurso verbal lineal la representación de las ideas y objetivos, de acuerdo con el sistema de la lengua, las exigencias del texto y las convenciones socio-culturales establecidas. Supone, por tanto, que el alumno sabe producir enunciados gráficamente y sintácticamente correctos, semánticamente coherentes y pragmáticamente apropiados, para que pueda buscar palabras, construir frases

y conectarlas unas con otras, elaborar párrafos y estructurar globalmente el texto. Es una tarea muy compleja porque requiere atender muchos aspectos a la vez y los escritores responden a esa complejidad haciendo revisiones y replanificaciones parciales”.

3.2.3 LA REESCRITURA

En tercer lugar, está la reescritura. Su finalidad es volver sobre los párrafos para la revisión de los propósitos, de la estructura, de la cohesión, de la coherencia, del léxico, de la adecuación gramatical, semántica, ortográfica, estilística, de la pertinencia de las ideas, del tono, de las voces ajenas, de la imagen que el Yo quiere proyectar al lector, de las presuposiciones y demás aspectos que integran la construcción.

Este paso se da de dos maneras. Una, en el mismo acto de escribir; es decir, a medida que escribimos, constantemente corregimos, releemos, cambiamos palabras, movemos ideas, evitamos repeticiones, etc. La otra es la revisión que se hace cuando se considera que el texto ya está “terminado”.

La revisión de los propósitos es esencial, porque en ellos se concreta el para qué escribimos. Nos aclara la fidelidad entre lo que efectivamente se ha dicho y lo que nos proponíamos decir. En ese sentido, se modifica el texto. Si no se está cumpliendo, hay que pensar qué se debe modificar: todos los párrafos o algunos. En este momento es cuando pensamos en qué estrategias se deben utilizar para obtener el propósito que queremos. Cuando se buscan estrategias, aparecen los actos de comparación, de relación causa-efecto, de enumeración, de descripción, de narración, de argumentación, de exposición, etc. Esto es lo que hace pensar a los estudiosos en la clasificación de los párrafos. En síntesis, en la revisión, se verifica si esas estrategias ayudan a conseguir los propósitos.

Nuestra experiencia nos ha demostrado que es más apropiado usar las clasificaciones en la reescritura, como herramienta de corrección. Cuando el estudiante presenta el primer borrador de su escrito, puede observar sus párrafos en relación con el texto completo. El docente, en esta fase de reescritura, puede intervenir mostrando la utilidad de la clasificación de los párrafos

como instrumento para desarrollar párrafos mejor estructurados; y permitirle, así, al lector una mejor comprensión del texto.

En la reescritura, también hay que ser exhaustivo en la revisión de los términos que se utilizan. Estos deben ser precisos en relación con para quién escribo. En el aula, es importante hacerle ver al estudiante-escritor la adecuación del texto respecto al lector a quien va dirigido; es decir, que tenga en cuenta estrategias de interlocución para que su texto sea comprensible. El hecho de utilizar mucha jerga no hace que un texto sea mejor o que logre su propósito. Lo que se debe fortalecer es la reflexión sobre el destinatario.

Cuando se revisan los tonos, hay que tener en cuenta que un texto puede tener varios, pero que hay uno que lo atraviesa; es el que más pesa. En cuanto a las voces y las citas textuales, hay que preguntarse si están bien referenciadas. Porque normalmente ocurre que el estudiante-escritor se olvida de enunciar quién es el dueño de esa voz; escriben textualmente la voz de manera indirecta cuando se trata de una cita directa.

Por todo lo anterior, el escritor debe hacerse preguntas como: ¿es el tipo de texto que había pensado escribir?, ¿las ideas expuestas son las que quería expresar?, ¿los ejemplos fueron pertinentes?, ¿logré expresar mis emociones?, ¿la información que utilicé es relevante?, ¿cómo ordené las ideas?, ¿utilicé metalenguaje sin explicar?, ¿el lenguaje fue adecuado para el lector?, ¿los tonos que empleé son los adecuados?, ¿se reconocieron y se referenciaron las voces ajenas? En fin, reescribir exige volver sobre el texto en todos sus aspectos tanto de la lengua misma como de los aspectos del discurso.

Monné (1998, p. 164), a este respecto, dice:

La revisión es el subproceso mediante el cual se compara el escrito que se escribe con los objetivos planificados. Consiste en reeler, valorar o evaluar y decidir los cambios oportunos para mejorar el texto. Durante la lectura el escritor evalúa el resultado de la redacción en función de los objetivos del escrito y evalúa también la coherencia del contenido en relación a la situación retórica. La revisión en la

tarea de escritura se da muy a menudo y a muchos niveles y la planificación inicial es reformulada a partir de las continuas revisiones.

Estos tres momentos (preescritura, escritura, reescritura) de la construcción de un texto escrito son los que posibilitan que haya buenos textos, que se tenga en cuenta al lector. Porque, como dice J. Idrobo (2008): “si los escritores piensan en los lectores, no habría tan malos lectores. Hay escritores que se precian de escribir para que nadie los entienda”.

4. Conclusiones

El párrafo es una unidad de sentido y pensamiento que desarrolla una idea cabalmente, para posibilitarle al lector la comprensión de lo escrito. Dicha idea puede estar desarrollada en un bloque o varios. Cada bloque encierra un acto texturizador que se asocia con otros bloques o con otros actos, para completar la idea. Además de trabajar los bloques, hay que tener en cuenta el conjunto de todos los elementos propios de la textualidad y del sistema de la lengua que deben ponerse en juego para comunicar a nuestro lector o interlocutor lo que queremos decir; así, el interlocutor puede inferir, de manera económica y práctica, lo que no está explícito.

La escritura de párrafos tiene una utilidad cognitiva, una comunicativa y una didáctica. La cognitiva consiste en la organización del pensamiento en partes que delimiten de manera clara las ideas. La comunicativa, como se dijo, consiste en la posibilidad de facilitarle al lector la comprensión y percepción de las ideas. La didáctica ayuda tanto al estudiante-escritor como a los profesores.

Desde nuestra perspectiva pedagógica, asumimos que el estudiante-escritor es una persona que observa, actúa, analiza, formula hipótesis, investiga, teoriza; en definitiva, que es alguien capaz de construir niveles de conocimientos más elaborados. Además, dicho estudiante escribe influenciado por su historia, por lo que sabe, por lo que es y por la calidad de la orientación que recibe. Por esto, damos por sentado que nuestros estudiantes sí tienen las condiciones para asumir la escritura de párrafos en toda su complejidad. Y esto nos hace plantear y replantear estrategias que apunten de manera efectiva a la enseñanza de la escritura académica.

Para la enseñanza-aprendizaje de la escritura de párrafos, deben seguirse tres pasos: la preescritura, la escritura y la reescritura. Cuando el estudiante planea el texto que va a escribir, se ve obligado a pensar cada párrafo y su contenido; una vez hecha la planeación, puede enfrentarse a la escritura con más seguridad y posibilidad de eficacia comunicativa. Sin embargo, cuando termina el texto, debe revisarlo y replantear los aspectos que no estén funcionando de manera adecuada respecto al propósito. Debe tenerse en cuenta que estos tres pasos no son necesariamente momentos totalmente independientes: durante la escritura, el estudiante puede volver a planear y también corregir simultáneamente. Además, la preescritura supone ciertos procesos de escritura (elaboración de mapas de ideas, escritura de resúmenes, entre otros).

Entonces, las estrategias que utilizamos los docentes en el aula deben entenderse como un entramado de alternativas que de manera circundante se entrelazan para mejorar en los estudiantes sus textos escritos. Por ello, es pertinente el diseño continuo e implementación de estrategias coherentes, lúdicas, útiles y en continua dinamización, que favorezcan el desarrollo de habilidades lingüístico-discursivas en la escritura de párrafos. ≡

BIBLIOGRAFÍA

1. BLAY, Antonio. *Lectura rápida*. Barcelona: Iberia, 1969.
2. CASSANY, Daniel. *Afilas el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama, 2007.
3. DÍAZ, Ana María. *Discusiones acerca de la didáctica y pedagogía de la lengua*. En Reunión del Seminario Cervantes. Universidad Icesi. 2008.
4. GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. "Proclama por un país al alcance de los niños" [s.f.]
5. GIRALDO DIAZ, Reinaldo. *Huellas destructivas de la agricultura comercial en el paisaje del Valle del Cauca, Colombia, 1950-1975*. En: *Revista Entramado No. 11 (Ago, 2010)*; p. 133-134 ISSN 1900-3803
6. HOYOS, Luisa Efigenia. *Discusiones acerca de la didáctica y pedagogía de la lengua*. En Reunión del Seminario Cervantes. Universidad Icesi. 2008.
7. LLERENA VILLALOBOS, Rito. *Manual de retórica estructural práctica*. Tomos I y II. Medellín: Universidad de Antioquia, 1970.
8. MOLANO, Ligni. *Discusiones acerca de la didáctica y pedagogía de la lengua*. En Reunión del Seminario Cervantes. Universidad Icesi. 2008.

9. MONNÉ MARSELLÉS, Pilar. *La escritura y su aprendizaje*. En: MENDOZA FILLOLA, Antonio (Coordinador). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori, 1998.
10. IDROBO, James. *Discusiones acerca de la didáctica y pedagogía de la lengua*. En Reunión del Seminario Cervantes. Universidad Icesi. 2008.
11. PEREZ, Carlos. *Discusiones acerca de la didáctica y pedagogía de la lengua*. En Reunión del Seminario Cervantes. Universidad Icesi. 2008.
12. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Vigesima segunda edición. Madrid: Espasa-Calpe, S. A., 2001
13. _____ . *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999
14. SERAFINI, Maria Teresa. *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós, 1998.
15. OVIEDO, Tito Nelson. *Discusiones acerca de la didáctica y pedagogía de la lengua*. En Reunión del Seminario Cervantes. Universidad Icesi. 2008.
16. VALENCIA, Marino. *Modelo para la creación del conocimiento para Pymes*. En: *Entramado No. 10 (Mar, 2010)*; p. 14 ISSN 1900-3803
17. VAN DIJK, T. A. *Macroestructura Semántica*. Conferencia No. 2. *Estructura y Funciones del Discurso*. 1995.

Ligni Molano Barona

Licenciada en Lenguas Modernas. UNIVALLE. Magister en Lingüística y Español. Universidad del Valle. Profesora de Comunicación oral y escrita I y II en pregrado y en los cursos de extensión de español para extranjeros, en la Universidad Icesi. Profesora de español y Análisis y Producción de textos académicos, en la Universidad del Valle.

Luisa Efigenia Hoyos Victoria

Especialista en Psicología del niño. Universidad del Valle. Profesora de Comunicación oral y escrita I y II en pregrado en la Universidad Icesi. Profesora de español. Universidad Nacional. Departamento de Ciencias Agrícolas.

Ana María Díaz Collazos

Magister Lingüística Española - Instituto Caro y Cuervo
Estudiante de PhD en Lingüística Hispánica - University of Florida
Intereses académicos: Lingüística Histórica, Dialectología.