

El triángulo de McDowell y otros recursos para trabajar la expresión escrita y los marcadores del discurso en el aula de E/LE

ADRIÁN OMBUENA CABANES
Universitat de València
ombuenaadrian@gmail.com

Resumen: En esta comunicación se presentan un conjunto de actividades ordenadas gradualmente siguiendo el *triángulo de McDowell*: cada actividad se define según el grado de control del docente sobre la tarea de los alumnos. La última actividad es una actividad comunicativa de expresión escrita (EE) donde se aprovechan los contenidos vistos a lo largo de la secuencia didáctica. La actividad final consiste en escribir un texto expositivo-argumentativo utilizando *marcadores discursivos* (MD). No todas las actividades son de EE, pero sí todas están encaminadas a preparar una buena EE (reconocer MD, localizar MD, organizar MD, planificar la EE con MD). Además, en esta secuencia se utilizan actividades de aprendizaje cooperativo (como el *puzle de Aronson*), cuya aplicación asegura el aprendizaje significativo. Se presenta aquí una propuesta para acercar a los alumnos de E/LE la importancia del uso de MD y de la planificación para lograr una EE satisfactoria.

Palabras clave: expresión escrita, marcadores del discurso, triángulo de McDowell, aprendizaje cooperativo.

McDowell's triangle and other resources to improve the writing and the use of discourse markers by students of Spanish as a foreign language.

Abstract: In this paper a set of gradually ordered activities is presented following McDowell's triangle. Each activity come defined by the degree of control of teachers on student homework. The last activity is a communicative activity of writing an expository-argumentative text using discourse markers. All activities are designed to prepare a good writing (recognizing discourse markers, locating discourse markers, organizing discourse markers, planning the writing). Furthermore, activities of cooperative learning are used (such as *Aronson's puzzle*), whose application ensures good learning. This proposal wants students of Spanish as a foreign language know the importance of using discourse markers and planning their writings.

Palabras clave: writing, discourse markers, McDowell's triangle, cooperative learning.

1. Introducción: Reflexión sobre la importancia de la expresión escrita (EE)

En el tiempo en que nos ha tocado vivir casi escribimos mucho más de lo que hablamos: al día se mandan millones de correos electrónicos y mensajes de texto. Y, sin embargo, la atención que se le presta en la enseñanza a la expresión escrita parece no tener el mismo peso que el que tiene la comprensión lectora. Son criterios de evaluación como

los que ofrece el informe PISA, donde la lectura es el único campo evaluado en relación con la lengua y la literatura, lo que nos hace vislumbrar en qué medida la expresión escrita está cuidada en las aulas. Y este mismo peso que tiene la EE en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la L1 es el mismo que se aplica en la L2, posiblemente porque es a lo que nos han acostumbrado a los docentes en nuestra etapa de aprendizaje. Este hecho repercute directamente en que los alumnos no tengan un nivel decente en este campo.

Si hoy en día la mayoría de actos comunicativos se realizan a través de la escritura: e-mails, *whatsapp*, etc., tenemos la obligación de cuidar (y enseñar a cuidar) lo que escribimos y ser efectivos en nuestra comunicación, de tal manera que nuestro interlocutor nos entienda y sea capaz de interpretar aquello que queríamos decir.

Respecto a la enseñanza de la EE, todavía existen muchos profesores que la entienden como una habilidad idónea para ser entrenada de forma autónoma fuera del aula, sin la ayuda del docente y sus compañeros. Sin embargo, si en clase se trabaja en grupo para que los estudiantes aprendan a comprender mediante la lectura y auditivamente y a expresarse oralmente, ¿por qué actuamos de manera diferente en relación con la EE?

La EE requiere de un *proceso* tanto o más complejo que el de las otras destrezas. La EE también demanda una dedicación y una atención en clase que no basta con preparar lo necesario para escribir un texto y luego abandonar a los alumnos a su suerte para llegar a ese texto final que nos entregan. (Llopis García 2007: 134)

Por todo lo dicho, se aprecia que la enseñanza de la EE tiene una importancia de peso, pues no debemos olvidar que esta es uno de los elementos que reflejan el grado de competencia comunicativa de los alumnos.

2. EE y competencia comunicativa

Todos sabemos que la tarea de escribir bien, no literariamente, sino de un modo efectivo, adecuado y competente, no es tarea fácil. Hay que tener muchos factores en cuenta (selección de ideas y relación entre ellas, selección del léxico, sintaxis y ortografía, incluida la puntuación). Cassany (1990: 71) afirma que

[...] para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc.

El resultado de un buen proceso de escritura será síntoma de una buena competencia comunicativa, pues esta implica la habilidad para producir e interpretar correctamente y adecuadamente textos orales y escritos. La competencia comunicativa supone, pues, el dominio de unos conocimientos formales y otros sociales¹.

El desarrollo de la competencia comunicativa parece implicar que en el aula pierden relieve los contenidos conceptuales sobre gramática frente a los contenidos procedimentales discursivos. Sin embargo, este enfoque no supone necesariamente que se tenga que dejar de

¹ Para ampliar esta información, consulten

<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.2.nieto.pdf>

lado el conocimiento explícito del código lingüístico: los estudiantes necesitan disponer de recursos gramaticales para corregir su producción lingüística.

El dilema que se ha planteado con cierta frecuencia en la metodología de la enseñanza de lenguas no debería ser *gramática sí o gramática no*, sino más bien *gramática CÓMO*. El hecho de que la gramática siga estando presente también en la actualidad, antes y ahora; el hecho de que el problema de *qué hacer con la gramática* sea hoy, como siempre lo ha sido, un importante tema de discusión y debate, no es sino un signo de que el dilema **gramática SÍ o NO es un falso dilema**. (Sánchez Pérez 1992: 307)

Por eso, proponemos que en el aula el enfoque didáctico resulte de una mezcla de enfoque gramatical y enfoque comunicativo. Del enfoque basado en la gramática nos interesa el estudio prescriptivo de la lengua. Parece evidente que un alumno tiene que poseer un conocimiento explícito de la lengua, es decir, es necesario que los alumnos estudien la *lengua como sistema* para poder desarrollar su capacidad metalingüística y así poder darle una aplicación real y concreta a la lengua. De este modo entenderán que las «normas» que nos enseña el enfoque basado en la gramática sirven para explicar la corrección o no de los usos de la lengua.

Por otro lado, del enfoque comunicativo nos interesan varios aspectos:

- Las aplicaciones metodológicas activas y grupales, que hacen del alumno un ser participativo y social:

El método comunicativo ha suscitado una vez más la pregunta: *¿Quién es el protagonista de la clase?* La historia de la enseñanza de idiomas –y de la enseñanza en general– ha sido casi monolítica en la respuesta: el protagonista es el profesor; el profesor explica y habla. El alumno escucha y asimila lo que se le dice o lo memoriza. En la didáctica de lenguas, el tema merece nuestra atención, porque realmente quien debe aprender y usar la lengua aprendida *es el alumno*. (Sánchez Pérez 1992: 340)

- El trabajo con textos propios para que los estudiantes vean que son capaces de producir textos que pueden, y deben, ser analizados para asegurar una buena corrección.
- El trabajo con textos reales que muestren *su* lengua en uso para que los alumnos vean que lo abstracto es práctico.

3. ¿Qué vamos a tratar sobre EE en el aula? Objetivos

Al hablar de EE en la clase de E/LE se deben tratar dos asuntos importantes como mínimo: las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación; y el proceso de selección y ordenación de la información. Por eso explicamos a nuestros alumnos que los buenos escritores:

- Se marcan objetivos de redacción.
- Buscan y ordenan ideas (aquí es donde entra el valor de los marcadores discursivos).
- Hacen borradores, los valoran y los rehacen.

- Seleccionan un lenguaje compartido con el lector.

El objetivo que debemos alcanzar parece claro, aunque no fácil: hay que mejorar la reflexión metalingüística (contenidos) presentando estos conceptos de una manera más atractiva a los estudiantes (metodología) para que así el estudio de la lengua no sea un fin en sí mismo, sino una herramienta para mejorar, al menos en parte, la competencia comunicativa, y, concretamente, la expresión escrita.

En este trabajo, debido a las limitaciones de espacio, no podemos abordar todos los aspectos que intervienen en la elaboración de un buen texto, y que se resumen en sus cuatro propiedades fundamentales (coherencia, adecuación, cohesión y corrección). Por ello, únicamente nos vamos a centrar en cómo organizar las ideas de un texto.

En la elaboración de cualquier texto escrito se pueden diferenciar tres fases: la planificación, la composición y la revisión. Nuestro objetivo como docentes es darle a los alumnos las herramientas necesarias para que la primera y la última fase se den de tal manera que le permita a la fase nuclear, que es la que va a llegar a un receptor, ser adecuada. El objetivo, al fin y al cabo, es que la comunicación escrita sea más eficiente, más interpretable, de lo que pudiera ser antes de que el alumno pasara por el aula.

Para ello, el alumno debe organizar unas ideas previas que se materializan en oraciones; después, debe establecer relaciones entre esas oraciones y crear, por tanto, relaciones de dependencia, sintácticas; y, por último, el alumno debe saber hacer uso, entre otros recursos lingüísticos, de los signos de puntuación para que esas relaciones sintácticas sean efectivas. Estos son los ítems que el alumno debe tener en cuenta en la primera fase y debe comprobar si se han cumplido en la última.

4. Metodología

La actividad que se presenta a continuación busca hacer más funcionales los contenidos conceptuales sobre la propia lengua poniéndolos en relación con el proceso de crear «ideas» y organizarlas mediante conectores; es decir, esta propuesta didáctica da más importancia a los contenidos procedimentales, pues tal y como apuntan Camps y Zayas (2006: 8 y 10):

Debe concebirse de otra manera la actividad gramatical en el aula: las operaciones de observación y análisis de las formas lingüísticas deben estar relacionadas con las necesidades del uso verbal y de reflexión metalingüística sobre estos usos, es decir, con la necesidad que tienen los alumnos de recursos lingüísticos para solucionar los problemas que los textos plantean [...]

El funcionamiento de la lengua puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos quienes la abordan para construir conocimientos a partir de procesos activos de indagación y de investigación (recogida de datos, observación, comparación, argumentación, sistematización, síntesis de resultados, etc.), todo ello en colaboración con los compañeros y con la guía del profesor, que siempre debe ser mediador en este proceso de construcción del conocimiento².

Además, tal y como dicen Camps y Zayas (2006: 9-12), para que las actividades sobre gramática sean significativas a la hora de aprender el uso de la lengua, es necesario

² Fragmento traducido para la cita.

que cualquier secuencia didáctica aúne dos tipos de actividades: la producción de un género textual y la enseñanza-aprendizaje de contenidos específicos del género discursivo en cuestión. Es decir, es necesario que combine los dos tipos de enfoques didácticos, el gramatical y el comunicativo. De este modo, se conseguirá que el estudiante sepa lo necesario sobre la lengua para poder usarla con éxito. Y así se habrá conseguido presentar lo que Zayas denomina *gramática pedagógica*.

En resumen, tratamos de proponer un modelo para la enseñanza de la gramática que rompa con la tradición escolar actual, de tal manera que el aprendizaje que se obtenga sea significativo, es decir, sea un conocimiento adquirido y sistematizado.

De este modo, los conocimientos que obtenga el estudiante estarán a su disposición para actividades y aprendizajes posteriores y estará, además, encaminado en el desarrollo de su competencia comunicativa, en general, y de su expresión escrita, en particular.

4.1. El triángulo de McDowell

Utilizaremos esta técnica para la planificación de actividades porque nos permite diferenciar entre tareas posibilitadoras y comunicativas. Una tarea posibilitadora es aquella que desarrolla las herramientas léxicas, gramaticales y funcionales necesarias para la comunicación, mientras que la tarea comunicativa se centra en potenciar la práctica de la comunicación. El enfoque comunicativo aplica ambos tipos de tareas para la consecución de objetivos.

En el modelo de las tareas, la comunicación es no solo el objetivo del aprendizaje, sino el medio con el que se aprende la lengua. De ese modo, la metodología se constituye en el eje del programa, integrando en una interrelación dinámica en la fijación de objetivos, la selección de contenidos y la evaluación del proceso. (CVC, en línea)

El «triángulo de McDowell» (Cassany, 1999: 25) ejemplifica gráficamente cuáles son los pasos que se deben seguir en el desarrollo de una programación didáctica, qué parte de la misma tiene más peso y cuál es el grado de intervención de la ayuda del profesor. Así, empezaríamos por una actividad de calentamiento, continuaríamos con una práctica controlada, luego una libre y acabaríamos con una tarea final donde se demostrarían las competencias adquiridas durante el proceso:

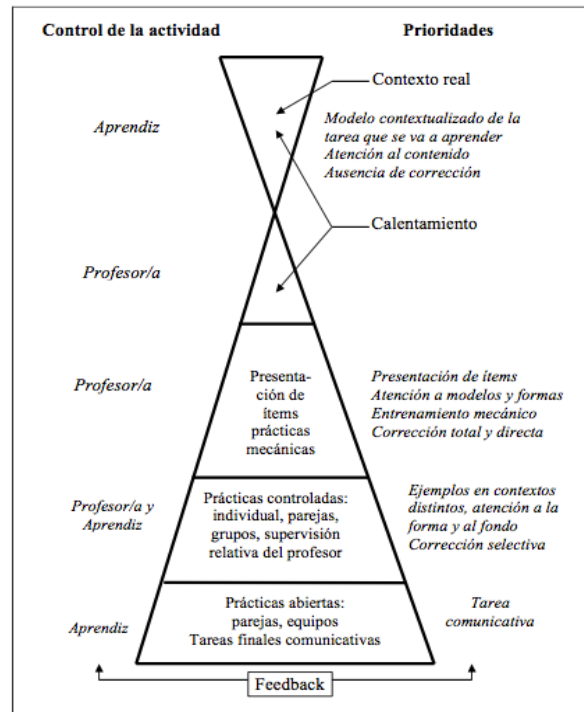


Figura 2. Triángulo de McDowell (Cassany, 1999: 25)

En primer lugar hay que resaltar que las actividades de calentamiento y de práctica controlada se corresponden con las tareas posibilitadoras, mientras que las de práctica libre se relacionan con las tareas comunicativas. En segundo lugar, este esquema también refleja cómo la intervención del profesor ha de ir de más a menos, siendo el alumno quien adquiere mayor protagonismo conforme más nos acercamos a actividades situadas en la base del triángulo: en este punto el profesor ha de ser un guía que provoque la conversación, pero no quien la controle. Recordemos que el aprendizaje significativo se da cuando el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno.

Las actividades de práctica controlada buscan un descubrimiento guiado del nuevo concepto gramatical. Ejemplo de esto serían ejercicios que sondeen el nuevo concepto, otros que persigan la comprobación del concepto y, por último, una reflexión gramatical a la que los alumnos lleguen por deducción tras la práctica que acaban de realizar. Una vez el concepto está claro se debe presentar al alumno la actividad de práctica libre, que sirve para asentar lo practicado, en la que el alumno ha de producir sin ayuda diferentes enunciados lingüísticos que incluyan el concepto aprendido.

4.2. Aprendizaje cooperativo: el puzle de Aronson

Como se desprende de las palabras de Pere Pujolàs Maset (2012), el aprendizaje cooperativo (AC) es un nuevo paradigma educativo que pretende superar el aprendizaje tradicional basado en la clase magistral. Muestra un proceso de enseñanza adaptado a la

época actual. Si en la era industrial el profesor era una fuente de información, hoy en día, en la era de la información y de la tecnología ya no se le aprecia socialmente como recurso para acceder a la información: el alumno sabe que cuando quiera va a poder acceder a dicha información gracias a internet. Además, existen otros muchos estímulos que acaparan su atención.

Por eso, se hace necesario la creación de un entorno de aprendizaje rico en estímulos: un aprendizaje con compañeros (cooperativo). Así pues, el AC le da importancia a la socialización como recurso didáctico (por la presión que el grupo ejerce sobre los alumnos). Dado que este tipo de enfoque se fundamenta en la socialización, el trabajo cooperativo permite trabajar, a la vez que cualquier materia, diferentes innovaciones educativas: las inteligencias múltiples, diferentes estilos de aprendizaje, destrezas sociales, etc.

Lo destacable del AC es que además de ser un aprendizaje en grupo, es un aprendizaje estructurado, es decir, un aprendizaje donde todos los miembros del grupo tienen una función que viene determinada por la propia estructura de la técnica que se utilice en cada momento. Spencer Kagan ha planteado estructuras que permiten trabajar cualquier contenido de forma genérica. Es decir, plantea modelos de actividades (estructuras) que se adaptan a cualquier contenido bajo la simple fórmula de

ESTRUCTURA + CONTENIDO = ACTIVIDAD DE AULA

Un ejemplo de esta estructura es el puzle de Aronson, «una herramienta fundamental para confrontar diversos puntos de vista, para aplicar una metodología dinámica y funcional y aumentar las competencias del alumnado» (Martínez Ramón y Gómez Barba, 2010: 1). Sus objetivos son:

- Mejorar el aprendizaje cooperativo.
- Rentabilizar el uso de las tutorías individuales y grupales.
- Fomentar una actitud positiva entre los miembros del grupo.
- Aumentar el rendimiento académico.
- Favorecer el aprendizaje significativo y autodirigido.
- Fomentar el estudio continuado de una materia, de forma que el alumnado no memoriza, sino que madura el conocimiento.
- Desarrollar la solidaridad y el compromiso cívico entre el alumnado.
- Desarrollar habilidades sociales para relacionarse con el grupo y exponer de forma asertiva el propio punto de vista.
- Fomentar la autonomía en el aprendizaje.
- Atender la diversidad de intereses, valores, motivaciones y capacidades del alumnado.

El desarrollo de la técnica, que se da en tres pasos, es el siguiente:

1. Formación de *grupos nodriza* (por afinidad).

2. Formación de *grupos de expertos* (por interés en uno de los aspectos del temario que se van a estudiar). El profesor facilita el contenido.
3. Vuelta de los expertos al grupo nodriza y explicación de las conclusiones.

Figura 3. Desarrollo del puzle de Aronson (Martínez Ramón, J. P. y Gómez Barba, 2010: 5)

5. Propuesta de actividad: ¿Tienes un piti?

1. Nivel: B2
2. Objetivos
 - Extraer las ideas principales y secundarias de un texto.
 - Organizar las ideas del texto según el orden de importancia siguiendo una secuencia.
 - Reconocer los MD y su clasificación
 - Organizar información mediante MD
3. Competencias
 - Que el alumno sea capaz de extraer la idea principal que enmarca un texto.
 - Que el alumno sea capaz de extraer las ideas principales y secundarias de un texto.
 - Que el alumno sea capaz de ordenar las ideas de un texto según el orden de importancia siguiendo una secuencia.
 - Que el alumno sepa reconocer los MD y clasificarlos.
 - Que el alumno sepa organizar información mediante los MD.
4. Contenidos
 - Conceptuales: *marcador discursivo; tema; idea principal; idea secundaria; esquema organizativo.*
 - Procedimentales: caracterización de los diferentes conceptos; identificación de los diferentes conceptos en un texto; plasmación de los diferentes conceptos en un cuadro sinóptico; redacción de un texto, organización de ideas
 - Actitudinales: valoración del trabajo en equipo.

5. Actividades

- Tarea posibilitadora de calentamiento: reconocer los MD. Para ello nos serviremos de dos textos, uno que no tiene MD y otro que sí³. Después de su lectura, los estudiantes tendrán que detectar las diferencias (los MD). Una vez descubiertos, se les pide que expliquen para qué creen que sirven este tipo de palabras. Una vez se llega a una conclusión, que el profesor no corrige, se les pide que los clasifiquen, por intuición, en *aditivos* (1), *consecutivos* (2), *contraargumentativos* (2), *ordenadores* (1), *reformuladores* (1). Tampoco se les da la solución a este ejercicio, pues el hecho de que más tarde ellos descubran las soluciones, hará que el aprendizaje sea más significativo.
- Tarea posibilitadora controlada: clasificar los MD mediante la técnica de AC *el puzle de Aronson*. Para ello, el profesor tiene que preparar previamente el material del cual los estudiantes van a extraer el contenido. Se pueden utilizar materiales reales o materiales adaptados por el profesor, pero se tiene que confeccionar un material cuyo contenido esté repartido en cuatro bloques, según los principios del puzle.
- Tarea posibilitadora libre: extraer las ideas de un texto y organizarlas, fijándose en los MD, según su relevancia siguiendo un esquema numérico. Para ello, el profesor les facilitará un texto a los alumnos⁴.
- Tarea comunicativa: escribir un texto expositivo-argumentativo sobre si están de acuerdo o no con la Ley antitabaco española. Para ello, el alumno debe primero generar ideas, para lo cual utilizaremos el recurso de la estrella, así, en cada punta escribiremos una idea. Posteriormente, deberá organizar estas en un esquema numérico y, finalmente, redactar el texto utilizando MD para relacionar dichas ideas. Para realizar esta actividad, el alumno debe disponer del material que necesite: diccionario, cuaderno de teoría, etc.

6. Temporalización

Esta secuencia didáctica se llevará a cabo en 2 sesiones de 55 minutos cada una. El reparto del tiempo total dedicado a cada una de las actividades es el siguiente:

- Explicación de las actividades: 5’.
- Realización de la actividad:
 - Tarea posibilitadora de calentamiento: 20 min.
 - Tarea posibilitadora controlada: 30 min.
 - Tarea posibilitadora libre: 20 min.
 - Tarea comunicativa: 35 min.

7. Evaluación

- Herramienta de evaluación: textos y borradores.
- Criterio de evaluación: evaluación por competencias.
- Método de evaluación: rúbrica:

³ Para ello, se recomienda recurrir a dos textos preparados por Cristina Corral Esteve en: http://marcoele.com/descargas/enbrape/corral_marcadores.pdf.

⁴ Para ello, se recomienda «Humo», la columna que publicó Elvira Lindo el 05/01/2011 en *El País*.

Competencia	Nivel 1 (deficiente)	Nivel 2 (aceptable)	Nivel 3 (satisfactorio)
Que el alumno sea capaz de extraer la idea principal que enmarca un texto.	El alumno no sabe detectar cuál es el tema del texto.	El alumno detecta el tema de una manera imprecisa.	El alumno detecta el tema de una manera concreta.
Que el alumno sea capaz de extraer las ideas principales y secundarias de un texto.	El alumno no obtiene las ideas principales y secundarias.	El alumno solo sabe obtener o las ideas principales o las ideas secundarias.	El alumno sabe obtener las ideas principales y secundarias.
Que el alumno sea capaz de ordenar las ideas de un texto según el orden de importancia siguiendo una secuencia.	El alumno no sabe ordenar las ideas de un texto según el orden de importancia.	El alumno sabe ordenar menos de la mitad o la mitad de las ideas según el orden de importancia.	El alumno sabe ordenar la mitad o más de la mitad de las ideas según en orden de importancia.
Que el alumno sepa reconocer los MD y clasificarlos.	El alumno no reconoce los MD	El alumno reconoce los MD pero no sabe clasificarlos	El alumno reconoce los MD y sabe clasificarlos.
Que el alumno sepa organizar información mediante los MD.	El alumno no sabe organizar información mediante MD	El alumno sabe organizar información mediante MD de manera imprecisa.	El alumno no sabe organizar información mediante MD satisfactoriamente.

Bibliografía

- Camps, A y Zayas, F. (2006). «Introducción». Camps, A. y Zayas, F. (coords.). *Seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica*, Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1990). «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita». *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6, pp. 63-80.
- Cassany, D. (1999). «Los enfoques comunicativos: elogio y crítica». *Lingüística y literatura* 36-37, pp. 11-33.
- CVC: *Diccionario de términos clave de ele*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Llopis García, R. (2007). «Escribir sin pensar, ¡ni pensarlo! Organizar la expresión escrita». *Foro de profesores de E/LE* 3, pp. 133-142.
- Martínez Ramón, J. P. y Gómez Barba, F. (2010). «La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo». Arnaiz, P., Hurtado, M. D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Pujolàs Maset, Pere. (2012). «Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo». *Educatio Siglo XXI* vol. 30 (1), pp. 89-112.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL.