



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Pedagogía de la Lectura y Escritura

Estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos con estudiantes de Séptimo de Básica

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Autora:

Lcda. Narcisa de Jesús Nievecela Guamanrrigra

CI: 0105618482

Correo electrónico: narcisa_nieve2005@hotmail.com

Directora:

Tannia Edith Rodríguez Rodríguez

CI: 0301449559

Cuenca-Ecuador

06-septiembre-2021

Resumen:

El presente trabajo investigativo describe una experiencia de aula llevada a cabo alrededor de la escritura de folletos turísticos. El punto de partida fueron las dificultades que presentaba un grupo de estudiantes del séptimo de básica en la producción de escritos de calidad. Esto sucedía ya que, la ejecución de sus procesos escriturales no eran conscientes y reflexivos; es decir, no se realizaban mediante el manejo de estrategias metacognitivas. Entonces, con el propósito de comprender el aporte de estas estrategias en el estudiantado, se planteó una investigación cualitativa, con diseño de investigación-acción y se adoptó como estrategia de intervención la secuencia didáctica (SD). Siguiendo el esquema metodológico de la investigación antes mencionada, con la finalidad de identificar el problema concreto de la investigación, se aplicó una encuesta y se analizó textos producidos por los estudiantes, a modo de diagnóstico. Luego, en busca de solventar dicha problemática se implementó una SD enfocada en el manejo de estrategias metacognitivas, cuyo género seleccionado para la aplicación fue el folleto turístico. Y, por último, como parte de la evaluación de la incidencia de las estrategias metacognitivas en la producción escrita, se aplicó una encuesta y se analizó los folletos elaborados por los estudiantes al finalizar la implementación. Los resultados demostraron que la aplicación de estrategias metacognitivas, mediante la SD, fortalecieron la composición escrita de los estudiantes; y, por ende, la producción de géneros discursivos (folletos turísticos) de mejor calidad. Y, a través de ellas, los estudiantes lograron escribir de manera consciente, reflexiva, gradual y autorregulada.

Palabras claves: ejem: Escritura. Estrategias metacognitivas. Folleto turístico. Diseños de investigación acción. Secuencia didáctica.



Abstract:

The present investigative work describes a classroom experience carried out around the writing of tourist brochures. The starting point was the difficulties presented by a group of seventh graders in the production of good writing. This happened since, the execution of their writing processes were not conscious and reflective; namely, it was not done through the management of metacognitive strategies. Hence, in order to understand the students' report of strategies, a qualitative research study was proposed based on an action-research. Also, the Didactic Sequence (SD) was considered as the intervention strategy. This research study followed the aforementioned methodological scheme, in order to identify the specific problem of the research. Also, a survey was applied and the students' writings were analyzed as diagnosis. Moreover, a DS was implemented focused on the management of metacognitive strategies, whose genre selected for the application was the tourist brochure. Finally, as part of the evaluation of the incidence of metacognitive strategies in written production, a survey was applied and the brochures prepared by the students at the end of the implementation were analyzed. The results showed that the application of metacognitive strategies, through DS, strengthened the written composition of the students; and, therefore, the production of better-quality discursive genres (tourist brochures). Through them, the students were able to write in a conscious, reflective, gradual and self-regulated manner.

Keywords: Writing. Metacognitive strategies. Tourist brochure. Action research design. Didactic sequen

ÍNDICE DEL TRABAJO

RESUMEN	2
ÍNDICE DEL TRABAJO.....	4
ÍNDICE DE TABLAS.....	8
ÍNDICE DE FIGURAS	9
INTRODUCCIÓN.....	10
1 ESTADO DEL ARTE.....	13
1.1. Antecedentes teóricos relacionados al problema de investigación:.....	13
1.1.1. Enfoque sociocognitivo y procesos metacognitivos en la escritura	14
1.1.2. Escritura en las disciplinas: géneros discursivos	16
1.2. Antecedentes metodológicos relacionados al problema de investigación:	19
1.3. Vacancias investigativas	22
2. MARCO CONCEPTUAL: COMPOSICIÓN ESCRITA, METACOGNICIÓN Y FOLLETO TURÍSTICO.....	24
2.1. La escritura	24
2.1.1. Modelos cognitivos para la enseñanza de la escritura: relación entre los procesos cognitivos, motivacionales, comunicativos y sociales.	24
2.2. Metacognición.....	27
2.3. Estrategias metacognitivas en la escritura	27
2.4. El folleto turístico	30
2.4.1. El folleto turístico como género discursivo.....	30
2.4.2. Variables y el sistema semiótico del folleto turístico.....	31
2.2.3. Sistema semiótico y verbal del folleto turístico	33
2.5. Estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos	34
3. METODOLOGÍA	37
3.1. Características de la investigación: enfoque y diseño de investigación.....	37
3.1. Estrategias de recolección de datos	38
3.1.1. Detectar el problema de investigación, diagnosticarlo y describirlo	38
3.1.2. Formulación e implementación de un plan para resolver el problema de investigación	39



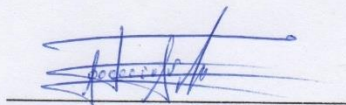
3.1.3. Evaluar los resultados.....	45
3.2. Compendio de instrumentos utilizados en la recolección de datos	46
Instrumentos utilizados para la captura de datos	46
3.3. Estrategias de análisis de datos	47
3.3.1. Reflexiones e impresiones durante la inmersión inicial.....	47
3.3.2. Reflexiones e impresiones durante la inmersión profunda	50
3.3.3. Análisis detallado de datos	53
4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	54
4.1. Sistematización del diagnóstico inicial: delimitación del problema	54
4.2. Descripción de la intervención y sistematización del proceso: la secuencia didáctica y sus fases 70	
4.2.1. Fase I: Diagnóstico y activación de conocimientos previos	70
4.2.2. Fase II: Actividades de apertura.....	71
4.2.3. Fase III: Actividades de desarrollo	72
4.2.4. Fase IV. Actividades de cierre	81
4.3. Evaluación de resultados: incidencia de la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos.....	82
5. CONCLUSIONES	92
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
7. ANEXOS.....	104

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Narcisa de Jesús Nievecela Guamanrrigra en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos con estudiantes de Séptimo de Básica", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 06 de septiembre de 2021



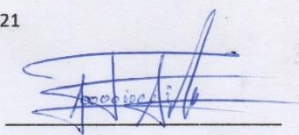
Narcisa de Jesús Nievecela Guamanrrigra

C.I: 0105618482

Cláusula de Propiedad Intelectual

Narcisa de Jesús Nievecela Guamanrri, autora del trabajo de titulación "Estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos con estudiantes de Séptimo de Básica", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 06 de septiembre de 2021



Narcisa de Jesús Nievecela Guamanrri

C.I: 0105618482



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.

Sistema semiótico y verbal del folleto turístico..... 33

Tabla 2.

Instrumentos utilizados para la captura de datos 46

Tabla 3.

Percepciones y conocimientos sobre escritura. Antes de la intervención 47

Tabla 4.

Categorías de análisis para la Sescuencia Didáctica 50

Tabla 5.

Percepciones y conocimientos sobre escritura. Después de la intervención 51

Tabla 6.

Síntesis de fortalezas y debilidades en la composición escrita de los estudiantes 69

Tabla 7.

Avances y vacíos de escritura durante la intervención..... 80

Tabla 8.

Síntesis de fortalezas y debilidades del producto final 87

Tabla 9.

Comparación de hallazgos en las fases de la investigación..... 88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.

Secuencia didáctica..... 42

Figura 2.

Actividades de aprendizaje de interés 56

Figura 3.

El interés por la escritura 56

Figura 4.

Utilidad de la escritura..... 57

Figura 5.

La Escritura y las diferentes áreas de estudio 58

Figura 6.

Preferencias en actividades de escritura 59

Figura 7.

Experiencia en la escritura de géneros textuales en la etapa escolar 60

Figura 8.

Características de un folleto turístico 61

Figura 9.

Conocimiento de tipología textual..... 62

Figura 10.

Escritura de formas textuales..... 63

Figura 11.

Actividades de aprendizaje de interés al final de la intervención..... 82

Figura 12.

Interés por la escritura. 84

Figura 13.

Preferencias por las diferentes actividades de escritura 85

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo aborda el enfoque metacognitivo del proceso de producción escrita. “La actividad metacognitiva cumple una función facilitadora durante el proceso de aprendizaje, ya que beneficia directamente la autorregulación, elemento fundamental en la acción de aprender” (Calle y Sánchez, 2017, p. 130). Y, por ello, en los últimos 30 años, las investigaciones establecen una estrecha relación entre metacognición y el aprendizaje. En cuanto a la escritura y su relación a las estrategias metacognitivas, los estudios surgen a partir de las dificultades que presentan los estudiantes en el proceso y producción escrita de calidad.

A pesar de que hay diversas prácticas de escritura que se ejecutan en las instituciones educativas, los escritos de los estudiantes siguen siendo ambiguos, poco coherentes y con ausencia de significado. Los resultados de evaluaciones realizadas a estudiantes ecuatorianos de séptimo de básica en Latinoamérica y el país, demuestran que el nivel de escritura es deficiente. En las pruebas del Tercer Estudio Regional (TERCE), los estudiantes de Séptimo de Educación Básica obtuvieron un promedio significativamente menor al promedio regional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013) en lectura y escritura. En las pruebas SER, el 74% de estudiantes alcanzaron un promedio elemental en el área de Lengua y Literatura (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL], 2014). Y según Informe Académico Institucional de los estudiantes que fueron parte de esta investigación, el promedio obtenido en esta área es el más bajo en relación a las calificaciones en otras áreas (Unidad Educativa Ciudad de Cuenca, 2019).

Esto permite deducir que los procesos de escritura no se están llevando a cabo de manera consciente y reflexiva; es decir, mediante el manejo de estrategias metacognitivas que ayuden a la regulación, monitoreo y control de los procesos cognitivos de escritura (Valenzuela, 2019). En este contexto cabe preguntar: ¿Qué aportaría la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura? Por ello, el presente trabajo investigativo tuvo como objetivo comprender el aporte de la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos, concebidos como géneros discursivos en estudiantes del 7mo de Básica de la Unidad Educativa Ciudad de Cuenca, del año lectivo 2019-2020.

Para dar cumplimiento a este propósito se procedió a describir las percepciones y dificultades de escritura que presentaron los mentados estudiantes quienes formaron parte de esta investigación. Luego, se diseñó e implementó una secuencia didáctica (SD) enfocada en el manejo de estrategias metacognitivas para dirigir la escritura de folletos turísticos, y finalmente, se evaluó la incidencia de la aplicación de estas estrategias en la escritura en dicho género discursivo, a través de una triangulación de datos.

El cumplimiento de estos objetivos y el desarrollo de la tesis se han organizado en cinco capítulos. En el primer capítulo se reseña los antecedentes teóricos y metodológicos relacionados al problema de investigación. Así, en el primer apartado de este capítulo se presentan los enfoques teóricos del proceso de escritura que han surgido a través del tiempo. Se acentúa en la descripción del enfoque sociocognitivo y del aprendizaje en las disciplinas (géneros discursivos), por ser los que conciernen a esta investigación: el primer enfoque explica la concepción histórica de las estrategias metacognitivas y el segundo, plantea el surgimiento del aprendizaje de la escritura, a través del tratamiento de los géneros discursivos, en general. En la segunda parte del capítulo, se analizan los estudios relacionados con la aplicación de estrategias metacognitivas en los diferentes niveles de educación, investigaciones que demuestran la importancia de la implementación de este tipo de estrategias en el proceso escritor (Capítulo 1).

El segundo capítulo presenta el marco conceptual que describe la teoría que sustenta esta investigación: expone las categorías de análisis correspondientes a la escritura, estrategias metacognitivas y el folleto turístico como género discursivo, en particular. Las concepciones de este capítulo sirvieron como herramientas para el análisis de datos (Capítulo 2).

El tercer capítulo caracteriza el proceso metodológico de la investigación, en consideración de que el enfoque cualitativo con diseño de investigación acción orientó el desarrollo de este estudio. Se muestra cómo las fases e instrumentos de recolección y análisis de datos, se basaron en este modelo investigativo relacionado con el paradigma interpretativo (Capítulo 3).

Por otra parte, el capítulo cuatro da cuenta de los datos obtenidos en la investigación y sus resultados. De este modo, en primera instancia se sistematiza el diagnóstico y se plantea el problema de investigación. Luego se describe el proceso de intervención (implementación de la SD), destacando los hechos más importantes de cada una de sus fases. Y finalmente, se da a conocer los resultados del análisis de la evaluación del proceso que se llevó a cabo para fortalecer la escritura de los estudiantes a través de la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos (Capítulo 4).

Por último, el capítulo cinco presenta las conclusiones generales a las que se ha llegado, y puntualiza los alcances y limitaciones de los resultados. Esta es la información que se pudo recabar luego de evaluar el cumplimiento de los objetivos y que permitió llevar a cabo el proceso de discusión a partir del marco teórico y metodológico. También se da a conocer la brecha que se abre para futuras investigaciones, a partir de los resultados de este estudio (Capítulo 5).

Finalmente, cabe señalar que este estudio se ejecutó, en un contexto que presentó cambios abruptos en el campo social, económico y psicológico de sus habitantes y, por ende, en los participantes de esta investigación. Estos cambios se presentaron a causa del surgimiento del virus que produce la enfermedad denominada COVID 19, que dio lugar a una pandemia mundial. A causa de ello, y como medida de bioseguridad, las entidades gubernamentales dispusieron que las instituciones educativas adoptaran una nueva modalidad de educación, pasando de la modalidad presencial a la virtual. Este hecho, produjo cambios en el proceso de esta investigación, pero no fue un obstáculo para ejecutarla gracias a la posibilidad que tuvieron los estudiantes de acceder a los diferentes recursos tecnológicos.

1 ESTADO DEL ARTE

1.1. Antecedentes teóricos relacionados al problema de investigación:

La escritura es un proceso muy complejo. Su estudio puede ser abordado desde múltiples y ricas perspectivas. De hecho, en los últimos 30 años la “investigación sobre el texto y los procesos de producción y comprensión textual, y también sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura (...) han experimentado un desarrollo sin igual” (Camps, 2013, p.15). Según Camps (2013), este desarrollo implica una variedad de enfoques conceptuales y metodológicos en la investigación de la escritura.

La autora citada realiza un breve compendio del progreso de estas teorías. Sostiene que las teorías que han abordado el estudio de la escritura han partido del enfoque formalista, han pasado luego por el constructivismo, el socio-constructivismo y la escritura como actividad discursiva. Su análisis aborda seis aspectos: el foco de atención prioritaria, la concepción sobre el texto, cómo se concibe el significado, cómo se concibe al escritor y como se concibe al lector.

En el enfoque formalista, el foco de atención está en el texto al que se lo piensa como la “encarnación autónoma del significado” (p.16); se define al contexto como “un elemento exterior al texto” (p.16); el significado está contenido en el texto; el escritor es quien codifica y trasmite dicho significado; y el lector es su receptor. Desde esta concepción el texto cobra mayor relevancia pues dentro de él están las claves para comprender el proceso comunicativo.

En el constructivismo, el punto de enfoque es el proceso escritural; el texto es considerado “la traducción de los planes, objetivos y pensamientos del escritor” (p. 16); el contexto es la situación en la que se genera el texto, “problemática que se debe resolver mediante la escritura” (p.16); el significado se extrae del proceso interpretativo del lector, quien se encarga de construirlo durante la lectura; el escritor es “la persona que resuelve los problemas retóricos” (p.16); por lo mismo, el lector es un intérprete activo.

El centro de atención del enfoque socio-constructivista está en el texto que es conceptualizado como un conjunto de convenciones discursivas; el contexto es la comunidad discursiva; el significado radica en las normas interpretativas de la comunidad; y el lector y escritor son los miembros de la comunidad discursiva.

A raíz de la perspectiva socio-cognitiva surge el ejercicio discursivo de la escritura, donde la actividad discursiva es el foco de atención; el texto es la mediación semiótica entre lector y escritor, y entre lo social e individual; el contexto está configurado por los tipos de discursos o géneros; el significado es dinámico ya que surge de diferentes voces; y el lector y escritor son considerados participantes en actividades humanas con sentido.

Por su parte, el presente estudio investigativo se fundamenta en las dos últimas perspectivas teóricas sobre la escritura, antes expuestas: el enfoque socio-cognitivo y la escritura en las disciplinas, que en realidad están estrechamente relacionadas. Desde el primer enfoque, este estudio encuentra las bases teóricas en las fuentes sobre las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura; y desde el segundo, mira la escritura del folleto turístico como un género discursivo contextualizado en la realidad circundante de los estudiantes que lo producen.

1.1.1. Enfoque sociocognitivo y procesos metacognitivos en la escritura

El marco principal de la perspectiva sociocognitiva es el constructivismo. En él se considera al sujeto en interacción con el objeto de conocimiento (Piaget, 1999). En interacción con otros, el sujeto construye el conocimiento (Vigostky, 1997) y el producto le es significativo (Ausubel, 2002). Dentro del enfoque sociocognitivo se han presentado como entes influyentes, las teorías sobre escritura propuestas por Flower y Hayes (1981, 1996), Cassanny (1989), Bereiter y Scardamalia (1992), Camps (1993, 1997) y el Grupo DIDACTEXT (2003). A continuación, se presenta una breve descripción de las teorías planteadas por los autores antes mencionados.

En primera instancia, Flower y Hayes (1981) y Hayes (1996) proponen la “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”. Este modelo plantea la existencia de tres componentes que intervienen en la actividad de escribir: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. El primer componente está relacionado con la tarea de escritura que realiza el escritor en consideración de la audiencia, y con los objetivos de escritura planteados por el autor y el texto escrito. El segundo componente tiene que ver con la actividad mental de almacenar información, y así, obtiene y reorganiza los conocimientos sobre el tema, la audiencia y la tarea. Y finalmente, el tercer componente implica los

procesos de planificación, redacción y revisión de la escritura que se explicará detalladamente en el siguiente capítulo.

A raíz de esta propuesta, surge la teoría de Bereiter y Scardamalia (1992), la que establece una diferencia entre escritores expertos e inexpertos, para lo cual desarrollan los postulados: “Decir el conocimiento” y “Transformar el conocimiento”. Según estos autores, un escritor inexperto se limita a “decir el conocimiento” sin aplicar el proceso de planificación; mientras que un escritor experto, “transforma el conocimiento” al establecer el propósito del escrito y adaptar la información a la audiencia (Sánchez y Borzone, 2010).

Por otra parte, Cassany (1989), en su libro *Describir el escribir* plantea a la escritura como actividad que integra tanto procesos simples y mecánicos como también procesos mentales complejos y superiores. El primer grupo de procesos está relacionado con la producción física del texto como la caligrafía clara, aplicación correcta de reglas gramaticales, ortografía, entre otros. El segundo grupo, implica la intervención de la reflexión, memoria y creatividad para la selección de información, planificación de la estructura, crear y desarrollar ideas y buscar un lenguaje compartido con el lector. Más tarde, Camps (1993, 1997), también considera a la escritura como el producto de una secuencia ordenada de operaciones que se interrelacionan de forma recursiva (planificación, textualización y revisión).

Y finalmente, el grupo DIDACTEXT (2003) plantea tres círculos concéntricos para los procesos de escritura; ámbito cultural, contexto de producción y el individuo. Dichos componentes serán descritos con mayor profundidad en uno de los apartados del capítulo siguiente donde expondremos los fundamentos teóricos de este estudio.

En resumen, las teorías propuestas por estos autores, coinciden en el planteamiento de la decisiva importancia de los procesos cognitivos y operaciones intelectuales suscitados en la mente y la memoria del escritor para la redacción del texto (Mostacero, 2017). En esta misma línea de estudio que destaca la relevancia los procesos cognitivos para producir un texto, se abordan también los procesos metacognitivos.

El desarrollo de conceptos relacionados con la metacognición surge a finales de los años 70, con los estudios realizados por Flavell (1976), quien define al proceso metacognitivo

como “el conocimiento que un individuo tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos, y sobre los aspectos que influyen en dicho proceso: ambiente, tarea y habilidades para resolver esa tarea” (como se citó en Valenzuela, 2019. p.2). El concepto es complementado por Burón (1996) quien propone a la metacognición como el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales, también llamado conocimiento autorreflexivo. Luego, Tesouro (2005) afirma que los procesos metacognitivos permiten enseñar a pensar y aprender a aprender.

Finalmente, Valenzuela (2019), mediante un trabajo sistemático sobre las diferentes teorías cognitivas y metacognitivas, manifiesta que las estrategias cognitivas de escritura implican los procesos de planificación, textualización y revisión; y las metacognitivas son la regulación, monitoreo y control de estos procesos. En los últimos 20 años, estos procesos de escritura han sido foco de especial atención en la educación superior. Un claro ejemplo de ello, es el trabajo realizado en la Universidad de Cuenca a través de la Cátedra de Expresión Oral y Escrita, cuya ejecución estuvo inspirada en esta teoría y que dio a luz en sus inicios obras tan interesantes como el libro de texto “Pensar, leer, escribir” (Vintimilla y Crespo, 2001) y que, actualmente, sustenta la creación del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad de Cuenca.

1.1.2. Escritura en las disciplinas: géneros discursivos

En cuanto a la escritura en las disciplinas, esta surge a partir de la teoría sociocognitiva, cuyo interés se centra en los géneros discursivos. De acuerdo a Mastecero (2017), en este nuevo enfoque, se genera un cambio en la concepción de los objetos que se van a escribir y, por ende, en la formación de los aprendices; pues los elementos que tomará en cuenta el escritor para redactar un texto bien elaborado ya no estará enfocado únicamente en los textos o párrafos, las relaciones, la cohesión y la coherencia, sino también en las estrategias retóricas, los modos de organización del discurso, las estructuras genéricas y los propósitos del escritor.

De acuerdo a la sistematización sobre los orígenes de los géneros discursivos, Parodi y Burdiles (2015), manifiestan que éstos fueron propuestos inicialmente por Bajtín (1978), quien planteó una agrupación desde los géneros primarios de la comunicación oral espontánea, hasta los géneros secundarios de las distintas actividades humanas. Luego, los

autores mencionan los planteamientos de Swales (1990) y Bhatia (1993) quienes manifiestan que los géneros son eventos comunicativos que poseen rasgos convencionales frecuentes, se distinguen por su propósito comunicativo y por poseer pautas típicas de textualización; y, que el propósito comunicativo es el criterio fundamental para definir un género, determinar sus alcances, guiar sus elecciones de contenido, estilo y establecer su estructura. Y finalmente, señalan el trabajo de Adam (2001) quien establece una diferencia entre tipología textual y el concepto de género, señalando que la primera corresponde a las distintas secuencias que conforman un texto y la segunda, al texto en su totalidad y en relación con la situación sociocomunicativa.

Más adelante, Cassany (2004) plantea un modelo de análisis de los géneros discursivos que abarca tanto las características léxico-gramaticales como las discursivas; y a la vez, describe el género profesional como una unidad comunicativa que se ha desarrollado sociohistóricamente en un ámbito laboral específico (medicina, economía, educación, etc.).

En América Latina, a partir del año 2000, Paula Carlino y Estela Mayono, inician la divulgación de los temas relacionados a los géneros y colonias de géneros (Mostacero, 2017). Estas autoras se basaron en la reforma pedagógica *Writing across the curriculum* (WAC) que plantea el uso de la escritura como herramienta para aprender en las materias (Rosli, 2016). Desde este enfoque, se propone usar la escritura más allá de las clases de Lengua e impregnarlas en cada área curricular, ya que “escribir es un método para pensar” (Carlino, 2012, p. 9); por otra parte, se considera a la ortografía y gramática como aspectos superficiales, dando mayor relevancia al destinatario y el propósito de la escritura (Carlino, 2012).

Luego surge el aporte de Parodi (2009), quien describe a los géneros discursivos como variedades de la lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüísticos-textuales que coinciden constantemente a través de las tramas de un texto; y que, a la vez, se delimitan lingüísticamente por un propósito comunicativo, los participantes, contexto, ámbitos, modos de organización del discurso, soportes y medios. Así también, el autor considera a los géneros discursivos como el conjunto de potencialidades de convenciones discursivas, sustentado por los conocimientos previos de los escritores y lectores, a partir de parámetros contextuales, sociales y cognitivos.

Finalmente, Camps y Castelló (2013) manifiestan que el discurso es una actividad socio-cognitiva y discursiva. Es social porque se refiere a todos los posibles usos del lenguaje humano y cognitivo por los procesos mentales que realiza el escritor al redactar un texto. La actividad discursiva hace referencia a la caracterización de la actividad humana para comprender la diversidad de situaciones que se dan en el entorno y las interrelaciones entre los diferentes ámbitos comunicativos. Entonces, para esta autora, los géneros discursivos son el resultado del uso del lenguaje en diferentes ámbitos, ya que esta es una actividad social y, por ello, la producción escrita de un mismo individuo o de una misma comunidad es variada. Sin embargo, hay que considerar el hecho de que, a pesar de que dichas producciones son distintas, comparten ciertas situaciones relacionadas con la temática, gramática, el léxico, la composición y estructuración. Esta recurrencia de situaciones da lugar a los géneros discursivos.

Ahora bien, el estudio de los géneros discursivos es el marco conceptual desde el cual surge la secuencia didáctica como metodología para llevar a cabo los procesos didácticos de la escritura (García- Azkoaga y Manterola, 2016). Por ello, es importante enunciar los trabajos investigativos que se han realizado en compendio entre la secuencia didáctica y las estrategias metacognitivas, los mismos que constituyen los antecedentes de esta investigación.

En primera instancia, se puede nombrar los estudios realizados por Santamaría (2013) mediante la aplicación de una secuencia didáctica para la escritura de textos argumentativos, en la que se demostró que se produce una auténtica construcción del conocimiento cuando se insiste en la planificación y revisión de textos y se parte de los conocimientos previos de los estudiantes.

Por otra parte, Milian (2013) plantea una secuencia didáctica encaminada a la escritura de textos expositivos. Mediante dicha secuencia, los estudiantes aprendieron a buscar información en diversas fuentes, seleccionarla, consultar y extraer información pertinente que se plasmó en un escrito final (resumen). También, Catteron (2013) plantea una secuencia didáctica, esta vez para enseñar a argumentar en la escuela primaria, en la que se incentiva al estudiante a realizar diferentes versiones o borradores de un texto argumentativo que se produce mediante los procesos de planificación, redacción y revisión.

En este proceso de generar borradores, aparecen errores que el autor considera indicios del progreso del niño en el proceso escritor.

De esta manera, los resultados de estos estudios demuestran la gran importancia que tiene la metacognición en el diseño y aplicación de las secuencias didácticas encaminadas a fortalecer habilidades de escritura. Otra evidencia de lo expuesto es el trabajo de Rosli (2016), quien inspirada en la teoría de escribir en las disciplinas (géneros discursivos), luego de realizar un estudio exhaustivo de las secuencias didácticas aplicadas por los docentes en tres disciplinas de estudio, expresa que si se propusiera en la clase utilizar la lectura y la escritura en forma epistémica (reflexionar sobre sus conocimientos), se podría impulsar que –paulatinamente- los estudiantes comprendan y cuestionen sus situaciones de vida y su realidad social.

Como los estudios antes expuestos (Santamaria, 2013; Milian, 2013; Catteron, 2013; Rosli, 2016) se han realizado otros que se describen a continuación en el apartado 1.2 de antecedentes metodológicos. Estos estudios no se basan necesariamente en la aplicación de secuencias didácticas, pero sus resultados dan cuenta de la importancia de la implementación de las estrategias metacognitivas en la escritura.

1.2. Antecedentes metodológicos relacionados al problema de investigación:

Al recapitular el apartado anterior sobre las teorías sociocognitivas que sustentan la importancia de las estrategias metacognitivas en la producción de textos, se observa que todas estas teorías concluyen que la escritura es un proceso (Flower y Hayes 1981; Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1992 como se citó en Sánchez y Borzone, 2010; Cassany, 1989; Camps, 1997; DIDATEX, 2013). Y que la metacognición es el conocimiento y regulación que un individuo tiene sobre estos procesos y productos cognitivos (Flavell, 1997 como se citó en Valenzuela, 2019; Burón, 1993; Tesouro, 2005) permitiendo la regulación, monitoreo y control de los procesos de escritura (Valenzuela, 2019). Estas acciones permiten al escritor mejorar de manera autónoma y reflexiva sus escritos. Por ello, este trabajo investigativo y otros que se describen a continuación, han tomado como base teórica la propuesta metacognitiva en busca de fortalecer el proceso escritor en los diferentes niveles de educación.

Así, con la finalidad de identificar el estado actual en relación al tema por investigar, se ha ejecutado un rastreo de los trabajos más relevantes relacionados con el presente estudio: escritura y estrategias metacognitivas aplicadas a la producción escrita. Y se ha propuesto analizar los procesos y comprender las conclusiones a las cuales estos trabajos han llegado. El rastreo se realizó entre los años 2016 a 2020. Con base a esta revisión de la literatura se obtuvo varios resultados, que por fines de exposición se los clasifica en: antecedentes internacionales, antecedentes regionales y antecedentes nacionales.

En el ámbito internacional, en España, Valenzuela (2018), realizó una revisión sistemática de la literatura; es decir, una síntesis de la evidencia disponible sobre el tema analizado, seleccionando 46 documentos bajo los criterios de exclusión entre metacognición y procesos de lectura y escritura en contextos de educación superior. Concluyó que las estrategias metacognitivas se consideran como una acción favorable en el desarrollo de la lectura y escritura tanto en el ámbito académico como profesional.

De esta investigación sistémica, es importante destacar aquellos estudios relacionados con la escritura y metacognición: así se presenta el estudio de Aguirre (2016) que a través de la implementación de seis talleres de escritura, constató que las estrategias metacognitivas inciden favorablemente en el mejoramiento de la calidad de textos argumentativos; por otra parte, el trabajo investigativo de Torrance et al. (2016), destacó que la alta revisión retrospectiva en la escritura de textos expositivos, antes y durante el proceso de producción textual, permiten mejorar la calidad de estos textos; finalmente, el trabajo de Escoria et al. (2017) demostró que la naturaleza, la frecuencia y la duración de las estrategias de planificación, edición y autorregulación permiten realizar los cambios considerables y necesarios para mejorar un escrito (como se citó en Valenzuela, 2018).

Otro estudio realizado en el ámbito internacional por Robledo, Fidalgo, Alvarez y Sánchez (2016), demostró que la aplicación de estrategias metacognitivas mejora la calidad de textos con el aporte colaborativo entre pares. Este estudio se realizó con 71 estudiantes de sexto de primaria, que pertenecían a tres clases de un mismo centro educativo. Estas clases fueron distribuidas aleatoriamente para obtener un grupo experimental y otro de control.

En cuanto a los estudios realizados en el ámbito regional se presentan los de Aguirre (2016), quien -mediante una investigación cuasi experimental con estudiantes universitarios en Chile- concluyó que aquellos dicentes que dominan una metodología metacognitiva producen textos argumentativos de mejor calidad. En esta investigación participaron dos grupos: un grupo experimental y un grupo de control. La investigación se desarrolló en tres etapas: una medición de entrada (pre-test), una intervención y una medición de salida (pos-test). Tanto en el pre-test como en el pos-test, los sujetos de ambos grupos completaron dos instrumentos: a) un cuestionario de metacognición y, b) una tarea de escritura de un ensayo. El criterio de selección tuvo sus fundamentos en el hecho de que ambos grupos tenían condiciones similares en cuanto a edades y a su formación escolar previa. La intervención consistió en la realización de seis talleres y se aplicó solo al grupo experimental.

Así también, otro estudio realizado en Chile por Calle y Sánchez (2017), demostró que la aplicación de estrategias metacognitivas mejora la calidad de textos escritos siempre que esta esté acompañada por el trabajo colaborativo. Este estudio se llevó a cabo con estudiantes de décimo de básica, mediante una metodología mixta en la que se realizó la implementación de una estrategia pedagógica, durante 15 sesiones.

Por otra parte, Calle-Alvarez (2016, 2020), a través de dos estudios de caso con estudiantes de educación media, determinó que el fortalecimiento de estrategias metacognitivas (autorregulación y autoevaluación) conduce a los estudiantes a niveles de autorreflexión de los procesos cognitivos, lo cual permite mejorar la producción escrita de textos. El primer estudio se llevó a cabo con 32 estudiantes de la ciudad de Medellín, mediante 16 sesiones que se llevaron a cabo en una sala de informática con acceso a internet. Los estudiantes tuvieron que producir textos digitales, donde se evidenciaba la habilidad de autorregulación. La muestra del segundo estudio estuvo conformada por 195 autoevaluaciones de las producciones escritas de estudiantes de educación media, generadas durante los talleres virtuales de escritura, la misma que se encontraba orientada por tutores. El uso de la autoevaluación puede ser utilizado didácticamente en actividades académicas presenciales o virtuales.

En el contexto nacional se presentan las investigaciones de Jiménez, Alvarado, Jara (2018) realizaron un estudio sobre la evaluación de la escritura espontánea o productiva. Dicha

intervención se aplicó a 480 estudiantes de quinto y sexto de primaria, y segundo de secundaria, a quienes se les administró varias pruebas: una subprueba de PROESC¹, EVAPROMES y la escritura de cuentos. El estudio demostró que la aplicación de estrategias metacognitivas no solo mejora la calidad de textos escritos, sino también el rendimiento académico de los escolares, para la investigación se incluyó todas las asignaturas de estudio.

Finalmente, Alvarodo, Romero, Barboza (2017), mediante un estudio de investigación-acción, realizado con estudiantes en formación para la docencia en Educación Integral, demostraron que las estrategias metacognitivas de escritura permitieron que los participantes realicen un proceso de autorreflexión. Así los participantes, a más de cuestionarse sobre sus escritos, reflexionaron en cómo los realizaron y en lo que aprendieron y la aplicabilidad del proceso que vivieron en su vida profesional como docentes. Así, estos tipos de estrategias se convierten en una herramienta útil en la labor del futuro docente.

En conclusión, se puede manifestar que, aunque la metodología de investigación utilizada en los diversos estudios que se ha revisado ha sido variada², su confluencia está en el uso de estrategias metacognitivas, lo cual evidencia la importancia de la aplicación de dichas estrategias en los procesos de escritura de los diversos géneros textuales y en contextos de diferentes niveles de escolaridad. También, este es el camino de la Secuencia Didáctica (SD) como metodología para fortalecer la escritura de los estudiantes, tal como lo demostraron los estudios antes mencionados. Por ello, esta investigación adoptó la SD, como metodología de implementación del plan de mejora. En el capítulo 3 se describirá sus características y la importancia de esta en la escritura de los géneros discursivos.

1.3. Vacancias investigativas

Mediante una recapitulación breve sobre las investigaciones realizadas se puede manifestar que se han realizado varios trabajos investigativos relacionados a la aplicación de estrategias metacognitivas en el desarrollo de la escritura de estudiantes de los diferentes

¹ PROESC: evaluación de los procesos de escritura. EVAPROMES: escala para evaluar los procesos metacognitivos en escritura.

² Como la revisión bibliográfica, cuasi experimental, metodología mixta, estudios de caso, cuantitativos (aplicación de pruebas o test) e investigación- acción.

niveles de educación. En general, los resultados obtenidos han sido favorables en la producción de textos de calidad. Sin embargo, un estudio que busque implementar un plan de acción con estrategias metacognitivas en la escritura de géneros discursivos para el séptimo de básica no se ha realizado en el Ecuador. De hecho, este tipo de estudios recién están surgiendo en nuestro país.

Por lo mismo, en el contexto de esta maestría se ha propuesto el presente trabajo investigativo que implica la aplicación de estrategias metacognitivas de escritura mediante la producción del folleto turístico como género discursivo y la secuencia didáctica (SD) como estrategia de intervención. A su vez, la producción del folleto turístico, como género discursivo, se asienta en la estructura de textos descriptivos, instructivos y argumentativos. Es un hecho que a pesar de que los folletos turísticos son de gran circulación en el ámbito social, no han sido objeto frecuente de estudios como los textos narrativos (Sánchez et al., 2007). Otro aspecto que demanda su estudio es que cuando se lo ha abordado, se lo ha hecho como un ente aislado de un contexto, mas no mirado como un género discursivo. Este último es lo que pretende esta investigación.

Por otra parte, la investigadora -como docente del área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “Ciudad de Cuenca”- durante 4 años, ha observado los problemas de escritura presentados en los estudiantes. Ha tratado de mitigarlos mediante concursos de ortografía y lectura, cuyos resultados no han tenido el seguimiento oportuno y adecuado. Ahora, este proyecto de investigación acción permitirá ejecutar un estudio formal sobre los resultados de las acciones que se toman para solucionar los problemas. De esta manera, sentará un precedente dentro de la institución educativa.

2. MARCO CONCEPTUAL: COMPOSICIÓN ESCRITA, METACOGNICIÓN Y FOLLETO TURÍSTICO

Para la construcción del marco conceptual que orienta y sustenta esta investigación se ha considerado como referentes teóricos a la escritura, las estrategias metacognitivas de escritura y la escritura del folleto turístico como género discursivo. De tal manera que, este capítulo se estructura alrededor de estos tres ejes temáticos.

2.1. La escritura

La escritura es un proceso social, comunicativo y cognitivo. Social porque es parte del lenguaje humano; y el lenguaje, al ser el responsable de la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento, exige una interacción con los demás en la sociedad (Vigotsky, 1964). Esto sucede porque lo que escribimos, cómo lo escribimos y a quién escribimos, está modelado por convenciones e interacciones sociales (Hayes, 1996)

La escritura es un proceso comunicativo porque es una manifestación de la actividad lingüística humana que comparte rasgos de intencionalidad y de contextualidad de la actividad verbal (Cassany, 1999). Así, la escritura cumple una doble función: por un lado, mediante los textos escritos, las personas interactúan y se comunican entre ellas; y, por otro lado, expresan conocimientos, ideas, sentimientos y crean o recrean los objetos de su pensamiento (Miras, 2000).

Y finalmente, la escritura es un proceso cognitivo porque está relacionada con las distintas actividades de pensamiento que el escritor realiza para componer un texto, desde el inicio hasta el final del escrito (Camps, 2013). Estas actividades de pensamiento hacen referencia a procesos cognitivos que el escritor debe seguir para redactar un texto, los mismos que surgen a partir de un problema, donde el escritor define qué y cómo resolver la tarea (Flower y Hayes, 1981 como se citó en Miras, 2000).

2.1.1. Modelos cognitivos para la enseñanza de la escritura: relación entre los procesos cognitivos, motivacionales, comunicativos y sociales.

La actividad de escribir se enriquece con algunas de las aportaciones de la psicología cognitiva, misma que plantea la existencia de procesos mentales implicados en dicha actividad (planificación, textualización, revisión). Desde esta perspectiva, la escritura se define como un proceso del pensamiento direccionado a lograr un fin (Camps, 1997). En este proceso de pensamiento van surgiendo subprocesos cognitivos, mediante los cuales el

escritor lleva a cabo diversas operaciones al recuperar conocimientos previos de su memoria; construir una idea de la tarea a resolver y su destinatario; así como planificar, escribir y corregir su escrito (García et al., 2014). Estos subprocesos conllevan, a la vez, la activación de los procesos metacognitivos, ya que los estudiantes elaboran un escrito de manera autónoma y reflexiva.

Sin embargo, los procesos cognitivos y metacognitivos no actúan por separado de los procesos sociales, comunicativos e, incluso, motivacionales. Esto se puede evidenciar en lo planteado por el modelo cognitivo que corresponde a Flower y Hayes, quienes postulan que dentro del proceso de escritura hay subprocesos, estrategias y tareas de escritura que pueden ser realizadas de manera individual (Mostacero, 2017). Por ello, para este modelo, la memoria de trabajo y el conjunto de conocimientos previos, tienen una importancia de primer orden (Flower y Hayes, 1981, 1996). Sin embargo, Hayes (1996) hace mención de la intervención del componente social en la tarea de escribir, manifestando que la escritura es un acto comunicativo que no solo requiere de una actividad intelectual, sino también del contexto social, de un medio y motivación. En síntesis, el proceso escritural pone en juego las capacidades individuales y sociales de los individuos.

También, DIDATEX (2003), pone énfasis en los aspectos contextuales, considerando que la escritura no es una tarea solitaria, sino más bien requiere llevarse a cabo en un grupo social para ser más provechosa (Mostacero, 2017). Este grupo no solo plantea el contexto como factor externo –como lo hace Hayes (1996)- sino como contexto de producción de la escritura. “De esta manera se preocupan por situar el alcance del contexto social, situacional y físico, más el acceso a las motivaciones, intereses, estados de ánimo y actitudes” (Mostacero, 2017, p. 263). Por ello, plantea la existencia de tres dimensiones en el proceso de escritura: memoria, motivación-emociones, y estrategias cognitivas y metacognitivas a través de las cuales el individuo produce textos que son personales y sociales.

Otro modelo, planteado por Camps (1997), pone en manifiesto que la producción textual no es una secuencia ordenada de subprocesos (planificación, escritura y revisión); sino más bien, estas operaciones:

“se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja (...) se desarrollan de formas muy diferentes, dependiendo de diferentes factores (...) individuales (...) tipo de discurso (...) género textual (...) y la situación en que se usa la lengua escrita” (Camps, 1997, p. 5).

Por otra parte, para esta autora los aspectos afectivos y motivacionales están relacionados con los aspectos sociales y culturales, ya que el valor que se dé al uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural incidirá en el valor que le otorguen sus miembros.

De esta manera, desde la mirada cognitiva los componentes sociales, motivacionales y físicos de la escritura, intervienen en la producción de los textos (Camps, Hayes, 1996; DIDATEX, 2003), tal como se expone a continuación. En el proceso de planificación, las convenciones e interacciones sociales influyen en la toma de decisiones sobre lo que escribimos, cómo lo escribimos y a quién escribimos. Los aspectos afectivos están relacionados con la motivación, participan en la predisposición a comprometerse en ciertas actividades de escritura, a establecer un fin dominante que conduzca a la acción de escribir, a la elección del método y a las respuestas afectivas hacia los aspectos lingüísticos y rasgos gráficos. Y finalmente, los aspectos físicos intervienen en el proceso escritural mediante las representaciones visuales, ya que la textualización de los diferentes géneros discursivos requiere que se incluya gráficos, tablas o dibujos, que demandan la comprensión de sus rasgos visuales y espaciales, así como los lingüísticos.

Entonces, los procesos y subprocesos cognitivos adquieren significado cuando se da la importancia pertinente al contexto social en donde interactúa el estudiante; es decir, se involucra también la perspectiva sociocultural. Tal como plantea Vigosky (1997), el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: en primera instancia a nivel social, entre personas (interpsicológico); y luego, a nivel individual, al interior del niño (intrapsicológico). Así, “la escritura, si es que quiere acontecer, depende de condiciones cognitivas, afectivas, sociales y físicas” (Hayes, 1996, p. 2). Por lo tanto, la conjugación de las condiciones antes mencionadas, da cabida al manejo obligatorio de estrategias metacognitivas, promoviendo una escritura más consciente, reflexiva y menos mecánica.

2.2. Metacognición

Luego de definir los modelos cognitivos que orientan las prácticas pedagógicas de la escritura, este estudio se propone abordar la concepción de metacognición. Además, caracteriza las estrategias metacognitivas que fortalecen el aprendizaje de la escritura en los niños de séptimo de básica, estrategias que los permiten reflexionar, regular y dirigir sus procesos de escritura.

En el proceso comunicativo, la escritura presenta un cierto grado de complejidad, debido a que el escritor y el lector, no comparten ni el tiempo ni el contexto durante la producción escrita. Entonces, el lector para comprender el mensaje debe descontextualizar el contexto y volverlo a contextualizar (Vigotsky, 1964); por esta razón, es necesario que el escritor emplee un lenguaje explícito, lo que implica el manejo acertado de estrategias cognitivas y metacognitivas (Camps, 1997). Las estrategias cognitivas de escritura implican los procesos de planificación, textualización y revisión, y las metacognitivas son la regulación, monitoreo y control de estos procesos (Valenzuela, 2019). Así, estos últimos permiten resolver los problemas retóricos presentados en un texto escrito (Camps, 1993).

La metacognición “posibilita al individuo la adquisición de conocimientos y, además, el empleo y control de los mismos” (Tesouro, 2006, p.2). Aplicar este concepto en el contexto educativo, implica que los estudiantes no solo aprenderán una serie de conocimientos y a desarrollar destrezas, sino también a aprender. Es así que, en una enseñanza de la escritura en la que se incluya estrategias metacognitivas, los docentes aprenderán a reflexionar y conocer cómo se escribe, relacionando qué tipo de estrategias utiliza, cómo planifica y organiza sus ideas y qué conocimientos ha aprendido.

2.3. Estrategias metacognitivas en la escritura

En la presente investigación, se ha seleccionado, como la principal estrategia metacognitiva, el manejo recursivo de los procesos de planificación, textualización y revisión de la escritura de un texto hasta lograr el producto deseado (Camps, 1993). Esto implica que los estudiantes revisarán sus escritos, no solo al finalizarlo, sino también durante el proceso, realizando los ajustes pertinentes. Así se convierten en escritores conscientes de los textos que producen en diferentes situaciones comunicativas y, a la vez,

adquieren autonomía, ya que este procedimiento lo deben realizar sin acudir al docente; es decir, lo ejecutan por decisión propia.

Ahora bien, ¿cómo sucede el proceso del manejo recursivo de la planificación, textualización y revisión, durante la actividad de escribir? La respuesta a este cuestionamiento se puede obtener al describir las características y la necesidad de no utilizar linealmente estos tres subprocesos de escritura, sino más bien que el escritor los utilice de manera recursiva hasta lograr un texto de calidad. Jiménez et al. (2018), siguiendo la línea de Flower y Hayes (1981, 1996), los autores realizan una breve caracterización de la planificación, textualización y revisión como sigue en los siguientes párrafos.

Así, la planificación consiste en decidir qué y cómo dar a conocer la información y a quién va dirigido el escrito. De esta manera, se plantea los objetivos de escritura, se activan los conocimientos previos y se organiza la estructura del texto. A partir de este primer paso, se está llevando ya a cabo procesos metacognitivos, ya que cada actividad requiere de la reflexión y toma de decisiones por parte del estudiante. Estas decisiones pueden ser ajustadas o modificadas más adelante en los siguientes subprocesos de escritura. O, por otro lado, si se considera necesario será preciso volver a revisar este primer paso para aclarar dudas sobre el propósito, la audiencia o la estructura que se pretendía dar al escrito.

Por otra parte, en la textualización o redacción se inicia la escritura, en cuyo subproceso ya interviene la revisión, ya que su ejecución requiere la supervisión constante de lo escrito con el fin de detectar fallas y corregirlas. Estas fallas pueden estar relacionadas con la coherencia y cohesión del texto, así como también con el vocabulario utilizado. En la escritura de los géneros discursivos se tendrá en cuenta, a más de los elementos del sistema verbal, los del sistema semiótico (Parodi, 2015). En esta fase, será necesario regresar a la planificación para observar si se está cumpliendo con el objetivo planteado.

Y finalmente, la revisión permite analizar la calidad del texto y la estructura, verificar si se ha logrado el objetivo inicial, identificar dificultades y las estrategias utilizadas para dar solución a éstas; y a la vez, corregir los errores morfosintácticos, semánticos, léxicos y ortográficos, que tuviere el texto. Esta revisión se puede realizar con ayuda de una rejilla de

evaluación (lista de control), la misma que puede surgir a partir de generar unos criterios propios de revisión. Estos criterios deben estar relacionados con la intención comunicativa del género discursivo, la toma de conciencia de lo escrito, procedimientos, resultados y conceptos utilizados. Al mismo tiempo, esta rejilla ayudará a la ejecución de la actividad de manera autónoma, mediante la interacción entre pares y docentes (Camps, 2000 como se citó en Arias, 2020).

Por ello, durante el desarrollo de los tres subprocesos que ya se han mencionado, es necesario activar ciertas estrategias de reflexión constante. En otras palabras, el escritor debe volver a su texto las veces que sean necesarias, con el propósito de detectar y resolver los diferentes problemas de redacción, hasta lograr un escrito bien elaborado. Estos problemas de redacción son detectados mediante la revisión constante, proceso en el cual se aplican estrategias metacognitivas como la elaboración de esquemas, notas, borradores, tachado, correcciones, etc. (Díaz y Hernández, 2010). Regularmente, este tipo de estrategias son descartadas, tanto por docentes como por estudiantes, porque como manifiesta Cassany (1999) se consideran, sucias, feas y hasta vergonzosas para el escritor. Por ello, no son valoradas como componentes que permiten la solución de problemas; sin embargo, estas son la clave fundamental para la calidad de un producto final determinado. Esta percepción negativa de las estrategias metacognitivas se suscita porque en la tarea escolar se acostumbra a exigir escritos presentados de manera impecable (Cassany, 1999).

Como se manifestó anteriormente, en el proceso de revisión se puede aplicar una rejilla de evaluación que permitirá hacer las correcciones necesarias y, además, orientar al estudiante a hacer uso de los borradores, notas, tachones, esquemas. Camps (2000) define a esta estrategia metacognitiva como una estrategia que se enfoca a cualificar la escritura a partir de criterios de revisión relacionados con la intención comunicativa del género discursivo, así como, con la toma de conciencia del escrito, los procedimientos, resultados y conceptos utilizados; cuyos criterios pueden ser producidos por los mismos estudiantes. Además, la ejecución de esta estrategia puede llevarse a cabo de manera autónoma, o a través de la interacción entre pares y docentes.

2.4. El folleto turístico

Consuegra, Molina, y Esteban, (2007) exponen que el folleto es un instrumento estándar de comunicación dentro de la actividad turística que contiene información sobre los diferentes lugares, negocios, atractivos o actividades con el objetivo de promocionarlos. Este género escritural que incorpora fotografías e información estimula la imaginación del lector y, de esta manera, logra provocar interés en el servicio o destino turístico que se oferta. Estos textos sirven como fuente de una información que se hace más atractiva a través de la imagen, que aporta una representación mental del lugar que se promociona. Los folletos turísticos también ofrecen satisfacción cuando incorporan en los atractivos del viaje aspectos como la tranquilidad, accesibilidad y la amabilidad del destino.

2.4.1. El folleto turístico como género discursivo

“Los géneros son instrumentos de participación en la actividad social y aprendemos a usar la lengua dentro de las esferas de actividad que han conformado usos verbales específicos” (Camps y Castelló, 2013, p.19). Los géneros constituyen una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, que están sustentadas por los conocimientos previos del escritor y lector, que se encuentran almacenados en la memoria de estos, a partir de construcciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos (Parodi, 2015). Vivimos múltiples circunstancias y los textos que producimos se ajustan a ellas; es decir, los escritos van adecuándose -tanto en su forma como en su contenido- a nuestras formas de pensar y sentir y a las necesidades de comunicación que han evolucionado en el tiempo.

Por ello, los diferentes usos que se da a la escritura en la interacción social generan diversos géneros discursivos (Camps, 1997). Estos pueden organizarse y agruparse de diferentes maneras, ya que se vinculan a ámbitos comunes y comparten conjuntos de objetivos y rasgos discursivos (Navarro, 2019). Así, cada uno de estos géneros posee una estructura textual y características lingüísticas particulares (morfosintácticas y léxico-semánticas, coherencia temática, elementos de cohesión...), así como, sus propios parámetros contextuales (participantes, ámbitos de uso, circunstancias temporales y espaciales, propósito comunicativo). De tal manera, se puede describir a los géneros discursivos como combinaciones contextuales y estructurales, cuyos elementos principales contextuales y

lingüísticos que los caracterizan son: propósito comunicativo, esfera o ámbito de uso, superestructura, macro y microestructura (Alexopoulou, 2011).

Por lo tanto, es importante señalar que existe una distinción entre géneros textuales y géneros discursivos (Castellá Lindón, 1996 como se citó en Navarro, 2019). Los géneros discursivos están definidos por sus características externas, sociales y culturales, en las que se encuentran asociadas a otros tipos lingüísticos. En cambio, los tipos textuales están definidos por características lingüísticas internas, en las que se reconoce su estructura informativa y los rasgos gramaticales que lo configuran. Los géneros textuales forman parte de los discursivos y se plantea la existencia de cinco tipos ellos, que son las bases temáticas y están relacionados con el contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directiva (Alexopoulo, 2011).

Ahora bien, la enseñanza de la escritura demanda una perspectiva de aprendizajes significativos, y los géneros discursivos -al estar orientados a fines y situaciones sociales- permiten que la enseñanza y aprendizaje tengan sentido para los estudiantes; promoviendo que estos procesos sean pertinentes, deseados y fomenten la participación, compromiso, entusiasmo e interés (Navarro, 2019). Dentro de esta diversidad de géneros discursivos se encuentra el folleto turístico. Este género se caracteriza por su estilo promocional, en el que se combina textos descriptivos, instructivos y persuasivos; el léxico empleado en él procede de otras áreas de estudio: la historia, geografía, astronomía, etc.; y, en cuanto a las características lingüísticas, presenta una frecuente combinación de adjetivos y sustantivos (Calvin, 2010).

2.4.2. Variables y el sistema semiótico del folleto turístico

Las características propias de cada género surgen a partir de las variables y relaciones semióticas y textuales que aportan para construir significados (Parodi, 2015). Las variables o componentes del género discursivo están determinados por el contexto de circulación, propósito comunicativo, modalidad o soporte, participantes, organización discursiva y rasgos léxico gramaticales.

El propósito comunicativo está relacionado con el objetivo para el cual un género discursivo es utilizado en un intercambio comunicativo (instruir, consignar, regular, persuadir, guiar, invitar, constatar, ofrecer). Debido al carácter promocional del folleto

turístico, su propósito comunicativo tiene como objetivo ofrecer servicios y productos atractivos de un determinado lugar. La relación entre los participantes nos remite a la que vincula al lector con el escritor. Esta relación permite distinguir entre expertos, semilegos o legos (Parodi, 2015). Los escritores o lectores expertos corresponden a aquellos individuos con un alto grado de experiencia, quienes comprenden y producen los textos que circulan en su comunidad. Mientras que los semilegos tienen conocimientos intermedios y no son capaces aún de interactuar eficazmente a través de la totalidad de los géneros que circulan en la comunidad, y finalmente, el lego es aquel que posee un menor grado de experiencia. En un folleto turístico, los lectores serían los turistas y el escritor, una organización, autoridades o una persona o grupo de personas que desea promocionar un lugar atractivo. En este contexto, el lector puede pertenecer a cualquier grupo descrito anteriormente (lego, semilego o experto). Entonces, el reto del escritor del folleto turístico es lograr una comunicación efectiva con cualquiera de ellos.

El modo de organización del discurso está relacionado con la secuencia de contenidos, en la que se define al género folleto turístico como predominantemente descriptivo, instructivo o argumentativo. Por su parte, la organización discursiva en el folleto turístico, implica la descripción y la argumentación. Mediante la descripción, los elementos son agrupados en torno a una determinada entidad (lugar a promocionar); señalando sus rasgos, atributos o características (Adam, 1991 como se citó en Padilla, 2007). Y mediante la argumentación se presenta progresivamente un juicio de valor sobre la entidad descrita (Werlich, 1975 como se citó en Alexopoulou, 2011). Además, en el folleto turístico se persuade al lector mediante instrucciones que pretenden provocar un comportamiento concreto en su actitud, tales como aconsejar, proponer o advertir (Prado, 2011, p. 269).

El contexto de circulación hace referencia al contexto en que el género es empleado - pedagógico, laboral, científico, universal- (Parodi, 2015). Los folletos turísticos circulan en un contexto universal ya que no se restringen a un contexto reducido ni altamente especializado. Y, finalmente, la modalidad corresponde a los modos verbales (orales o escritos) y no verbales (imágenes, dibujos, ilustraciones, etc.), los mismos que pueden ser monomodal o multimodal. La monomodalidad remite a que en la redacción del género se puede utilizar los textos escritos u orales o solo imágenes. Y la multimodalidad corresponde

al uso de ilustraciones y textos escritos para la elaboración de un género. Por lo tanto, el folleto turístico es multimodal, ya que en él predomina más de un modo semiótico, combinando textos escritos y gráficos, esquemas, etc. Esta explicación se profundizará en el siguiente apartado.

2.4.2.1. Relaciones entre el sistema semiótico y textual

Parodi (2015) expresa que el sistema semiótico está relacionado con la concepción de que “la lengua es un sistema de signos cuyo fin es el ser utilizado para crear significados con el propósito de intercambiarlos” (p. 2). Este sistema se expresa en diferentes modalidades ya sea verbal, matemático, gráfico, tipográfico, de color y diagramación que se apoyan y relacionan entre sí para construir el significado del mensaje comunicativo que se desea transmitir (Parodi, 2015). En el folleto turístico, este sistema de signos se presenta de la siguiente manera:

Tabla 1.

Sistema semiótico y verbal del folleto turístico

Sistema	Descripción
Verbal	• Texto descriptivo • Texto instructivo • Texto argumentativo
Matemático	• Superficie del lugar en kilómetros cuadrados, distancia para llegar al lugar desde un punto de referencia, población, costos de acceso a espacios atractivos del lugar y costos de alimentación.
Gráfico	• Imágenes de los espacios atractivos, comida típica del lugar, flora y fauna.
Tipográfico	• Los diferentes tamaños y fuentes de letra; en títulos y subtítulos, y mensajes escritos.
Color	• Selección de los diferentes colores de acuerdo al mensaje que se quiere transmitir.
Diagramación	• Organización en un espacio determinado: disposición de los contenidos escritos y visuales

Nota: Elaboración propia

Estos elementos tienen que relacionarse entre sí para construir el mensaje; así, un gráfico aportará a describir, argumentar o instruir; el tamaño o fuente de letra, a persuadir al lector, despertando su interés al presentar atractivo el contenido. El color, de igual manera,

persuadirá o aportará a describir el lugar al que hace referencia, si se ubica, por ejemplo, el color de la bandera del lugar turístico que se promociona.

2.5. Estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos

El folleto turístico es considerado un género discursivo. Según lo manifiesta Parodi (2015), debido a que el género es una herramienta discursiva de interacción social, se hace necesaria la representación cognitiva de los potenciales participantes para que el escritor y el hablante puedan comprender qué funciones comunicativas se ponen en juego a través del lenguaje. Mas, el contexto es el que frecuentemente activa esos conocimientos: si no existe una construcción previa de ellos almacenada en la memoria del sujeto, la interacción social fracasará en su objetivo comunicativo (Parodi, 2015). De acuerdo a Parodi (2015) “una concepción multidimensional de los géneros debe visualizar los diferentes ejes que lo componen: cognitiva, social y lingüísticamente” (p.20). Entonces, ¿cómo inciden las estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos?

En la escritura de folletos turísticos, el manejo de estas estrategias se torna imprescindible, ya que el escritor requiere construir un mensaje que, por medio de la descripción y argumentación, persuade a un lector quien no pertenece a su contexto. Siguiendo la multimodalidad de Parodi (2015), la descripción y argumentación no solo se manifiesta a través de un texto verbal, sino que también entran en juego los sistemas semióticos y las relaciones textuales propias del género, que el escritor debe manejar acertadamente para lograr su objetivo.

Desde esta perspectiva, la función de las estrategias metacognitivas no se enfoca únicamente en la solución de problemas retóricos de un texto verbal (Camps, 1993), sino en la de los otros textos representados por los sistemas semióticos (Parodi, 2015): imágenes de lugares, personas, objetos, fauna y flora (sistema gráfico); los diferentes tamaños y fuentes de letra (sistema tipográfico); la diversa gama de colores que, de una u otra forma, se relacionan con un significado (sistema color); y números que representan costos, dimensiones, fechas, etc. (sistema matemático). De esta manera, es importante que el estudiante no solo conozca las reglas gramaticales, sino también las reglas de uso de la lengua en circunstancias sociales apropiadas: saber qué decir, a quién y cómo decirlo de forma adecuada en una situación determinada (Alexopoulos, 2011).

Mediante las estrategias metacognitivas de escritura los estudiantes deben autoevaluar constantemente su trabajo al tener en cuenta tres aspectos: en primera instancia, las características del género y los rasgos contextuales (el género producido, la intención comunicativa, su adecuación en cuanto a registro y estilo), en segundo lugar, la gramática del texto (estructura y organización del texto, reglas de coherencia y mecanismo de cohesión, uso de marcadores textuales); y por último, también deben considerar la gramática de la oración (competencia gramatical, lexical y ortográfica).

Al promover que los estudiantes revisen los contenidos y las estructuras textuales y contextuales del género, se incentiva a que también sean conscientes de su rol activo en la interacción comunicativa, las prácticas discursivas y de la búsqueda del cumplimiento de los propósitos que persiguen (Carlino, 2012; Parodi, 2015). Por otra parte, se encontrarán motivados a ejecutar actividades de escritura que se orienten a lograr un propósito comunicativo y que, además, sean prácticas sociales que puedan hacerlas suyas (Camps, 2013).

Y finalmente, al evaluar la adecuación contextual, la adecuación discursiva y la corrección gramatical, los estudiantes aprenden a poner a la gramática al servicio de los fines comunicativos y no la ven como un fin en sí misma (Alexopulo, 2011). Es así, como el uso de la autoevaluación como estrategia de revisión de la escritura favorece a que el estudiante sea autónomo y autorreflexivo ante su producción textual (Calle-Álvarez, 2020). La tarea del docente, entonces, es ser el promotor de la escritura como reescritura, al reconocer en el proceso de la revisión una instancia clave para volver a pensar tanto en el texto que los estudiantes producen como en el asunto del que tratan, enseñando a releer los borradores, mostrando el efecto que tiene una expresión dada sobre un lector atento (Carlino, 2012). Por todo esto, la búsqueda de coherencia, a través de releer, revisar y reescribir, aparece en primer plano solo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su audiencia. He allí la importancia de la planificación en la que se establece un destinatario y un propósito de escritura (Scardamalis y Bereiter, 1985)

En conclusión, la aplicación de estrategias metacognitivas y la enseñanza de géneros discursivos (folleto turístico) promueven los aprendizajes auténticos de los procesos de escritura y, a la vez, encaminan la producción de textos de calidad entre los estudiantes.



Aunque ya se expuso en el capítulo que contiene los antecedentes, vale la pena volver a mencionar que la problemática en torno a la escritura, que se presenta no solo en el nivel escolar sino en todos los niveles de la educación, ha conducido a esta investigación a utilizar la escritura de géneros discursivos —concretamente la escritura del folleto turístico— para mejorar los procesos de escritura de los estudiantes del Séptimo de Educación Básica de la Unidad Educativa Ciudad de Cuenca del periodo lectivo 2019-2020. En el siguiente capítulo, se presenta el proceso metodológico de investigación-acción que se ejecutó para llevar a cabo la aplicación de la propuesta y todo el proceso investigativo.

3. METODOLOGÍA

Este capítulo está estructurado alrededor de los aspectos metodológicos que orientan este estudio. Inicia describiendo las características de la investigación, luego se explica las estrategias de recolección y análisis de datos que se ejecutaron durante el proceso.

3.1. Características de la investigación: enfoque y diseño de investigación

Ante la necesidad de comprender las acciones, percepciones y puntos de vista de los participantes sobre las actividades de aprendizaje propuestas y ejecutadas (Hernández Sampieri et al., 2014), el presente estudio investigativo se basó en el paradigma interpretativo. Es así que, se tomó como referente metodológico el enfoque cualitativo de diseño de Investigación-Acción (IA) (Hernández Sampieri et al., 2014).

Por un lado, el enfoque cualitativo se caracteriza por ser progresivo, su análisis consiste en describir información y desarrollar temas, y más que establecer variables fijas, propone categorías de análisis. Es por ello que este tipo de enfoque permitió describir, comprender e interpretar el fenómeno estudiado, mediante las percepciones y significados producidos por las experiencias de los estudiantes que participaron en la investigación. Con base en los datos obtenidos se establecieron las conclusiones de la investigación. Las valoraciones y creencias de la investigadora también formaron parte de este trabajo.

Por otro lado, la IA como diseño de investigación, al estar enfocada en la comprensión y resolución de un problema mediante la aplicación de la teoría y mejores prácticas, permitió estudiar la práctica educativa centrándose en el desarrollo y aprendizaje de los participantes durante la implementación del plan de acción para buscar resolver la problemática identificada. Esta investigación, como todo diseño IA, está conformada por tres fases: la observación en la que se construyó un bosquejo del problema y se recolectó datos; el pensar, donde se analizó y se interpretó los datos recolectados; y finalmente, el actuar, donde se buscó la resolución de la problemática mediante la implementación de mejoras (Hernández Sampieri et al., 2014) a través de la aplicación de una secuencia didáctica. En la presente investigación, estas tres fases se llevaron a cabo a través de estrategias e instrumentos específicos para la recolección, intervención y análisis de datos, los cuales se explican a continuación.

3.1. Estrategias de recolección de datos

La recolección de datos no se basó en el análisis estadístico y medición de variables; más bien, de acuerdo al enfoque cualitativo, se obtuvo datos³ numéricos que se convirtieron en información significativa de análisis; sin embargo, sí se efectuaron algunos conteos que se consideraron fuentes interesantes relacionadas solamente al grupo que se estudió y que no se pueden generalizar a otros grupos (Hernández Sampieri et al., 2014).

Esta recolección respetó las fases del diseño de investigación acción (IA): observar, pensar, actuar, las que encaminan a que la información obtenida permita detectar el problema, analizarlo, intervenir mediante un plan de acción y finalmente, evaluar la intervención. Estas fases se explican a continuación:

3.2. Detectar el problema de investigación, diagnosticarlo y describirlo

El problema de investigación surgió a partir de la experiencia de la docente investigadora quien, durante su trayectoria como profesional de la educación en el área de Lengua y Literatura con estudiantes de Séptimo de Educación Básica, ha observado deficiencias en los estudiantes en cuanto a la producción escrita, en general y a la de los géneros textuales, en particular. Con la finalidad de profundizar y delimitar, de cierta manera, el problema identificado, se llevó a cabo la primera inmersión en el campo de estudio, mediante la construcción de una lectura etnográfica del contexto; es decir, a través de la descripción del problema, mediante contenido cuantitativo (Bernal, 2010). De esta manera, el problema de investigación se delimitó a partir de la información obtenida de la aplicación y análisis de una encuesta inicial a los estudiantes (**Anexo 1**) y de escritos producidos por los estudiantes a modo de diagnóstico (**Anexo 2**), antes de la intervención. Así se dio cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación, correspondiente a describir las percepciones y dificultades de escritura que presentaban los estudiantes antes de la intervención.

Las preguntas del cuestionario se enfocaron en abstraer principalmente la opinión y el conocimiento de los participantes (Mertens, 2020 como se citó en Hernández Sampieri et al., 2014). Dichas preguntas fueron de carácter mixto, ya que se combinó preguntas abiertas

³Relacionados con las percepciones sobre escritura; conceptos sobre el folleto turístico y la tipología textual; la interacción, los pensamientos, experiencias y vivencias generadas por los estudiantes, en los procesos de escritura

y cerradas (Bernal, 2010). Las preguntas abiertas permitieron a los estudiantes hablar con sus propias palabras sobre sus intereses y conocimientos acerca de los procesos de escritura, de manera general, y sobre los folletos turísticos, de manera específica. Por otra parte, las preguntas cerradas permitieron recabar datos que se consideraban relevantes para la investigación, de manera más concreta.

El cuestionario estuvo conformado por un total de 12 preguntas, de las cuales 5 fueron cerradas y 7, abiertas. Las categorías de respuesta de las preguntas cerradas fueron definidas por el investigador. Los estudiantes encuestados tuvieron que elegir la opción que describía adecuadamente su respuesta. Mientras que las preguntas abiertas, permitieron generar información más amplia, al profundizar la indagación en las opiniones de los estudiantes y la descripción de los procesos de escritura de acuerdo a sus perspectivas (Hernández Sampieri et al., 2014). Por una parte, las 7 preguntas iniciales se dirigieron a recabar apreciaciones sobre la actividad de escribir desde la práctica individual, así como sobre la experiencia de escritura en su vida escolar. Por la otra parte, las 5 preguntas siguientes se enfocaron en diagnosticar el conocimiento de los estudiantes en cuanto al contenido y procesos de escritura de un folleto turístico.

El cuestionario fue aplicado previamente a modo de plan piloto a otro grupo de estudiantes del mismo año de básica y de la misma institución en la que se ejecutó la investigación, con la finalidad de lograr claridad en las preguntas. Este proceso se llevó a cabo, antes de aplicar dicho instrumento al grupo de estudiantes que participaron en esta investigación. Los resultados del análisis de datos recabados en este cuestionario se darán a conocer con mayor profundidad en el subcapítulo siguiente; así como también, la problemática identificada que permitió pulir los instrumentos de diagnóstico.

3.3. Formulación e implementación de un plan para resolver el problema de investigación

Existen diferentes enfoques teóricos y metodológicos con los que se ha abordado la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Uno de ellos es la secuencia didáctica (SD), estrategia de intervención que fue adoptada por esta investigación. Se seleccionó esta estrategia de intervención, debido a que “el principal dispositivo con el que cuenta la didáctica de las lenguas para trabajar los géneros textuales es precisamente la secuencia

didáctica” (García- Azkoaga y Manterola, 2016, p. 47). Y de esta manera, se garantizó la práctica de cada uno de los subprocesos de la escritura: planificación, textualización y revisión propuestos por Flower y Hayes (1996). Así también, se dio cumplimiento al segundo objetivo específico de la investigación que corresponde a diseñar e implementar una SD enfocada en el manejo de estrategias metacognitivas para la escritura de folletos turísticos.

3.3.1. La Secuencia didáctica como estrategia de intervención

Díaz Barriga (2013) la define como la organización de una serie de actividades de aprendizaje ordenadas entre sí. Esta organización demanda que el docente planifique la recuperación de nociones previas de los estudiantes, luego las vincule a situaciones problemáticas y a contextos reales. Para ello, el estudiante realizará acciones en las que relaciona sus conocimientos y experiencias previas con una problemática real de su entorno y los contenidos teóricos del género discursivo que se va a aprender.

La postura opuesta a las clases tradicionales, que adopta la SD, permite desarrollar aprendizajes significativos; ya que omite la relación lineal entre quien emite información y quien la recibe; y pone énfasis en los procesos complejos de estructuración/ desestructuración/estructuración. Estos procesos se ponen en marcha a través de múltiples operaciones intelectuales en la ejecución del aprendizaje. Se trata de operaciones como: encontrar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar y deducir (Brousseau, 2007 como se citó en Díaz Barriga, 2013).

Sin embargo, la SD no es una simple sucesión de actividades ligeramente organizadas, ya que debe cumplir con algunas características teórico-epistemológicas que permiten abordar la didáctica de los géneros textuales para fijar sus componentes de enseñanza (García-Azkoaga y Manterolo, 2016). Entre las características de la SD está la legitimidad, ya que el género textual que se va a trabajar debe ser seleccionado bajo criterios establecidos y reconocidos por expertos del género. Por otra parte, está la pertinencia: las actividades planteadas deben enfocarse al trabajo de formas textuales y lingüísticas específicas del género textual seleccionado para el aprendizaje. Y finalmente, la solidaridad que permite la relación de las actividades entre sí para formar un todo.

De esta manera, la elaboración de la SD que se aplicó en este trabajo investigativo se basó en los criterios y características antes mencionados, y su estructura integra la secuencia de actividades y la evaluación, las cuales se desarrollan paralelamente. Por otra parte, debido a que la SD está enfocada a cumplir objetivos comunicativos y de aprendizaje, el plan de intervención se centró en planificar y desarrollar de manera progresiva las actividades necesarias para que los estudiantes, en primer lugar, tomen conciencia sobre las características del folleto turístico como género discursivo, y luego, ejecuten acciones conscientes hacia el aprendizaje y mejora de la composición escrita.

La organización de las actividades se estableció en tres fases principales propuestas por (Díaz Barriga, 2013): actividades de apertura, desarrollo y cierre. A estas fases se realizaron ligeros ajustes de acuerdo a las necesidades de la propuesta de investigación y se planificaron para ser ejecutadas en 16 periodos de 45 minutos cada sesión. A continuación, se expone brevemente el contenido de cada fase principal de la SD de acuerdo a lo establecido por Díaz Barriga, (2013) García- Azkoaga y Manterola, (2016):

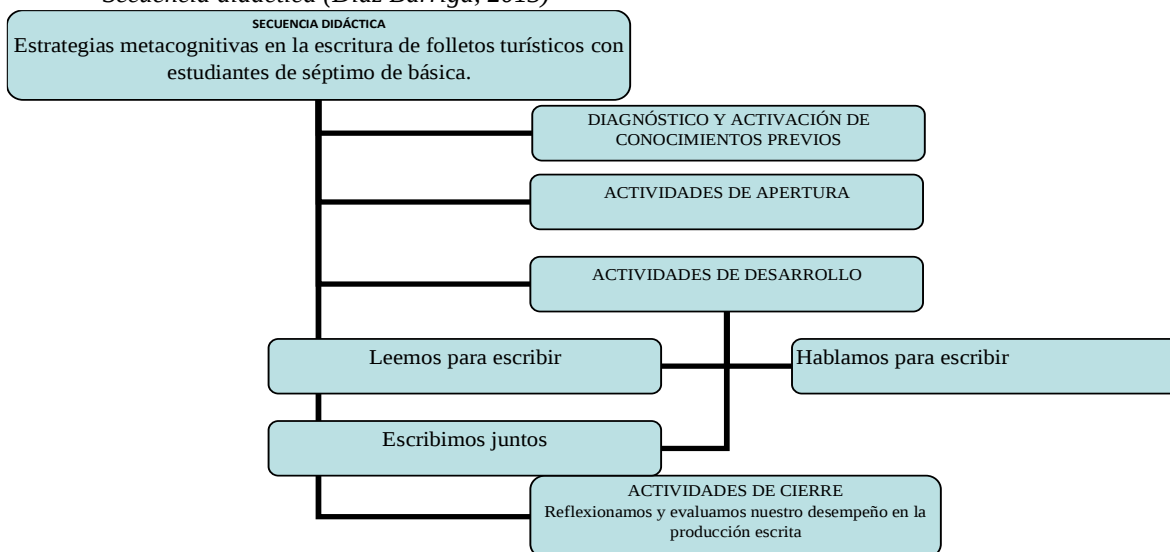
1. En las actividades de apertura, la docente planteó un problema que constituye un reto intelectual para los estudiantes. Y siguiendo el planteamiento de Díaz Barriga (2013), quien expone que estas actividades pueden ser realizadas dentro o fuera del salón de clases, de manera individual o en pequeños grupos, en esta investigación -de acuerdo a la modalidad virtual impuesta por la pandemia-, se ejecutaron actividades colectivas, grupales e individuales; y otras se realizaron, mediante encuentros virtuales sincrónicos (dentro del salón de clases) y asincrónicos (fuera del salón de clases).
2. En las actividades de desarrollo, los estudiantes promovieron una interacción entre sus conocimientos previos, la nueva información y el referente contextual, dando sentido y significado al tema de aprendizaje. La docente realizó una breve exposición sobre los principales conceptos y teorías del folleto turístico, y habilidades del manejo de estrategias metacognitivas; desarrolló el trabajo intelectual del estudiante con referencia a una información (escritura del folleto turístico como género discursivo) y el empleo de dicha información en la resolución de una situación problemática (reactivar la economía en la comunidad).

3. En las actividades de cierre se integraron las tareas realizadas, se sintetizó el proceso y el aprendizaje desarrollado. El estudiante reelaboró la estructura conceptual sobre el folleto turístico, reorganizó su estructura del pensamiento y construyó su información en cuanto a la producción de folletos turísticos y el manejo de estrategias metacognitivas. De esta manera, esta etapa facilitó, al docente y al estudiante, tener una perspectiva de evaluación tanto formativa como sumativa. Y así se pudo identificar los avances y las dificultades que presentaron los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En el siguiente gráfico (Figura 1), se expone una síntesis muy general de la estructura de la secuencia didáctica, una versión más amplia y que incluye las adaptaciones respectivas y el desarrollo de las actividades de cada fase aparece en el Anexo 3.

Figura 1.

Secuencia didáctica (Díaz Barriga, 2013)



Nota: Elaboración propia

Una vez elaborada la secuencia didáctica (SD) se procedió a dar paso a la implementación. Antes de describir los instrumentos utilizados para la recolección de datos de esta fase, es importante señalar que fue necesario reestructurar la propuesta inicial de la aplicación de esta secuencia, de modalidad presencial a virtual.

Las circunstancias actuales de aislamiento obligatorio en la que se encuentra el país, por la pandemia COVID19, forzaron a las instituciones educativas, entre ellas a la institución en

la que se realizó esta investigación, a adoptar herramientas tecnológicas para facilitar la continuidad de la educación. Por ende, luego de analizar la factibilidad y pertinencia, mediante establecimiento de compromisos con las autoridades de la institución, representantes legales, estudiantes y la docente investigadora, se resolvió ejecutar la secuencia de manera virtual.

Estos compromisos se centraron principalmente en: el permiso por parte de las autoridades para uso de horas pedagógicas para trabajar la investigación; la dotación de recursos tecnológicos necesarios y el compromiso de no influir en el proceso de la ejecución de actividades, a cargo de los representantes legales; la disposición de la docente investigadora para acoplarse a los horarios disponibles de los estudiantes para ejecutar actividades fuera de los horarios escolares establecidos, cuando fuese necesario; y principalmente, la predisposición de los estudiantes por continuar su participación en la investigación y generar esta nueva experiencia que aborda la lectura y escritura.

Como ya se mencionó anteriormente estas actividades se efectuaron de manera sincrónica y asincrónica. En su mayoría fueron sincrónicas: se ejecutaron actividades de planificación, producción y revisión del folleto turístico. Las asincrónicas se enfocaron en el cumplimiento de actividades previas (indagar información sobre el contenido que se incluiría en el folleto) y de culminación (terminar un escrito, completar detalles del folleto o enviar la actividad a la docente). Los encuentros virtuales se realizaron mediante la aplicación Zoom y se trabajó con herramientas como Google Docs., Drive y Correos Electrónicos para la entrega y recepción de las actividades de aprendizaje elaboradas tanto por los estudiantes como por la docente. La fase de revisión de los borradores del folleto se realizó en grupos de 3 a 4 estudiantes, con la finalidad de lograr efectividad en la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura de textos. Los grupos se formaron bajo el criterio de coincidencia de horario según la disponibilidad de los estudiantes para conectarse.

El uso de la virtualidad para la aplicación de la SD, antes de ser un limitante fue un aporte más para fortalecer habilidades de escritura a través de estrategias metacognitivas. Esto ocurrió debido a que la continuidad del proyecto en modalidad no presencial, “permite reenfocar las estrategias metacognitivas para favorecer el trabajo autónomo en los

estudiantes y la autorregulación de sus propios procesos (...) con actividades interactivas, creativas y didácticas desde la conectividad (...) atendiendo a las circunstancias actuales de aislamiento obligatorio” (Molano, 2020, p. 192).

Para el registro de datos de este proceso se utilizó como técnica de investigación la observación y como instrumentos de recolección de datos a la propia investigadora y un diario de campo (**Anexo 4**). De esta manera, por un lado, la investigadora como instrumento de investigación fue un medio importante de obtención de información, ya que mediante diversos métodos y técnicas fue quien recogió los datos (Hernández Sampieri et al., 2014). Así, la observación en la investigación tuvo como propósito, observar y describir los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la escritura de folletos turísticos; lo cual permitió identificar las dificultades y los avances que los estudiantes presentaban al aplicar estrategias metacognitivas en su proceso de escritura. La observación ejecutada fue de tipo participativa (Bernal, 2010) y la docente quien ejecutó la investigación-acción participó completamente de todas las actividades ejecutadas con el grupo de estudiantes.

Por otra parte, debido a que el trabajo de investigación estuvo encaminado a intervenir en el proceso de aprendizaje de la escritura mediante la aplicación de una propuesta (secuencia didáctica enfocada en la aplicación de estrategias metacognitivas) y a la vez, reflexionar sobre esa práctica que se estaba ejecutando, se consideró al diario de campo el instrumento de recolección de datos más adecuado para esta etapa del proceso de investigación.

Según, Monsalve y Pérez (2012), el diario de campo es un texto en donde se llevan a cabo ejercicios de escritura que realizan los docentes acerca de su práctica diaria y de las experiencias que se consideran como significativas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este tipo de texto adquiere un carácter epistemológico a medida que tiene un sustento pedagógico, cuyo origen son los resultados obtenidos por los docentes en determinado momento, los mismos que dan lugar a prácticas pedagógicas que se deben tener en cuenta como aportes de mejora al proceso educativo. Es decir, este instrumento es considerado una fuente que usa el docente investigador, en este caso el facilitador virtual, para reconocer aspectos que se dan dentro de la clase y que surgen como producto del análisis del registro y la relectura de los hechos.

3.3.2. Evaluar los resultados

A más de los datos recogidos en la encuesta inicial, los documentos elaborados por los estudiantes (folletos turísticos) durante el proceso de la aplicación del plan de intervención (**Anexo 5**) y una encuesta final (**Anexo 6**) fueron los instrumentos que permitieron estudiar la evolución del lenguaje escrito y gráfico de los participantes. Estos resultados permitieron cumplir el tercer objetivo de la investigación: evaluar la incidencia de la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos.

La encuesta final se elaboró bajo los mismos criterios con los que se la aplicó en la etapa inicial. Sin embargo, la aplicación -a diferencia de la primera encuesta que se realizó de forma presencial- se llevó a cabo en modalidad virtual, a través de la aplicación Google Forms.

Los documentos analizados, como ya se mencionó, fueron aquellos generados en el proceso de la aplicación de la SD, en la que se tomó como primera muestra aquellos elaborados en la fase de diagnóstico y como segunda muestra los de la producción final, resultante de las actividades de cierre. Los primeros escritos se redactaron en papel durante la primera sesión sincrónica, luego los representantes de los alumnos se encargaron de fotografiar la actividad y subirla en una carpeta creada en Drive para la respectiva revisión y retroalimentación por parte de la docente.

Las presentaciones de los borradores y del producto final fueron variadas: algunos lo hicieron en Google Docs., Word o manualmente en una cartulina. Esto ocurrió porque, debido a las circunstancias, los estudiantes aún no se encontraban completamente capacitados para el manejo de la tecnología para elaborar dichos documentos; por ello, se les dio la posibilidad de presentar de acuerdo a sus habilidades. Para el proceso de revisión y retroalimentación de los folletos generados en esta fase, se utilizó una página grupal de Facebook⁴, en la que se publicaba las sugerencias de la docente y los dicentes daban respuesta a modo de foro. El producto final se recibió al final del año lectivo, en físico.

⁴ Página creada por la docente investigadora denominado, “Leer y escribir es un acto de amor”, con la finalidad de compartir experiencias de lectura y escritura dentro de las clases regulares.

3.4. Compendio de instrumentos utilizados en la recolección de datos

Los instrumentos que se relacionan a continuación fueron aplicados en dos momentos específicos: durante la fase de exploración y durante la implementación de la propuesta de intervención. Así, en la primera de ellas se llevó a cabo una encuesta y un taller de escritura en la que se generó el primer texto de diagnóstico. A partir del análisis de estos documentos fue posible definir el problema y, a la vez, determinar la forma de intervenir sobre el mismo. Durante la fase de implementación de la propuesta de intervención, se hizo uso de la toma de notas, portafolios, tablas de cotejo y producciones escritas de los estudiantes con el propósito de tener evidencia del trabajo desarrollado en cada una de las secuencias didácticas.

Tabla 2.

Instrumentos utilizados para la captura de datos

Corpus		Interpretación
1. Encuesta Inicial y Final.	Estudiantes del 7B	La encuesta inicial aplicada a los estudiantes permitió establecer las percepciones de los estudiantes sobre la actividad de escribir, determinar qué procesos de escritura ejecutan en la redacción de textos y el grado de conocimiento sobre el folleto turístico como género literario: sus elementos estructurales, textuales y semióticos (Parodi, 2015). La encuesta final, fue un aporte para evaluar la incidencia de la implementación de estrategias metacognitivas en la escritura, complementando el análisis de los documentos elaborados durante la implementación del plan.
2. Notas de campo o registros de clase.		Se generaron durante el desarrollo de la secuencia didáctica, su objetivo fue describir de manera más concreta las actividades realizadas, la participación de los estudiantes, sus dificultades, sus progresos, etc.
3. Portafolio digital		Una carpeta digital en la que los estudiantes cargaban fotografías de los trabajos realizados durante las sesiones (texto de diagnóstico, borradores, lluvia de ideas y organizadores gráficos). Aporta evidencias fidedignas de los procesos llevados a cabo durante el desarrollo de la propuesta de intervención, de los resultados logrados y también de las dificultades surgidas.
4. Folletos turísticos		Este fue un instrumento que se utilizó tanto en la fase de diagnóstico como en la de intervención. Aunque la atención se centró en el desarrollo de las sesiones de escritura, para la primera fase, se solicitó la redacción de un folleto que permita promocionar los espacios atractivos de sus comunidades, que permitió identificar de manera más concreta el escaso manejo de estrategias de escritura, y a la vez, las dificultades de redacción de

Corpus	Interpretación
	textos de calidad. En el segundo momento, se solicitó realizar el folleto de manera digital, a través de la aplicación Google Docs., esto sirvió para evaluar la incidencia de las estrategias metacognitivas de escritura, que se implementó en el proceso de redacción durante la secuencia didáctica.

Nota: elaboración propia

3.5. Estrategias de análisis de datos

De acuerdo a las características del proceso cualitativo de investigación, se llevó a cabo paralelamente la recolección y análisis de datos. El análisis de datos del método cualitativo no es uniforme, debido a que cada estudio requiere un esquema peculiar (Hernández Sampieri et al., 2014); y por ello, el análisis de datos de este trabajo investigativo acopló el proceso planteado por el diseño de investigación acción al esquema general de análisis cualitativo: reflexión y análisis durante la inmersión inicial, reflexiones e impresiones durante la inmersión profunda y análisis detallado de resultados.

3.5.1. Reflexiones e impresiones durante la inmersión inicial

Primero, se analizó los resultados obtenidos por la encuesta, para lo cual se utilizó como herramienta estadística la distribución de frecuencias y representaciones gráficas de barra (Bernal, 2010). Esta información fue registrada previamente en una hoja de cálculo de Excel. El análisis de estos resultados, como ya se había mencionado, fue la base para identificar de manera más profunda el problema de investigación. Para ordenar los datos obtenidos del trabajo de la encuesta se establecieron unidades de análisis, indicadores e ítems (Hernández Sampieri et al, 2014), que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Percepciones y conocimientos sobre escritura. Antes de la intervención

Categorías	Dimensión	Indicadores	Ítems	Unidades de Análisis
Percepciones de escritura	Actividades de aprendizaje de interés.	Jerarquía de preferencias como actividades de aprendizaje.	¿Cuál de las siguientes actividades de aprendizaje prefiere realizar en la escuela?	1. Experimentación científica. 2. Resolución de problemas matemáticos 3. Lectura y escritura de textos 4. Análisis de videos e historias. 5. Música y dibujo 6. Deportes

Categorías	Dimensión	Indicadores	Ítems	Unidades de Análisis
	Utilidad de la escritura.	Grado en el que se considera a la escritura como útil en la vida del estudiante.	¿Cree que escribir es una actividad útil más allá de estudiar “Lenguaje”? Si-No ¿Por qué?	1. Sí 2. No
	La escritura y las diferentes áreas de estudio.	Porcentaje de promoción de la escritura en otras asignaturas según los estudiantes.	¿En la escuela se promueve la escritura desde las diferentes asignaturas?	1. Sí 2. No 3. No contesta
	El interés por la escritura.	Tendencia a escribir por gusto	¿Le gusta escribir? Sí-No ¿Por qué?	1. Si 2. No
	Preferencias en actividades de escritura.	Porcentaje de estudiantes que consideran ciertas actividades de escritura como divertidas.	¿Cuál de las siguientes actividades de escritura le parece más divertida?	1. Resúmenes 2. Redacción de cuentos, poemas, retahílas, etc. 3. Ninguna, no me gusta escribir. 4. Escritura de géneros textuales: cartas, informes, instructivos, solicitudes, rectas, etc. 5. Ejercicios de completación. 6. Otros
Conocimientos sobre la tipología textual y el folleto turístico	Experiencia en la escritura de géneros textuales en la etapa escolar.	Porcentaje de las actividades de escritura más realizadas en la etapa escolar.	¿Qué clase de escritos ha tenido que elaborar durante su etapa escolar?	1. Resúmenes 2. Organizadores gráficos 3. Copiado de otros textos 4. Cuestionarios 5. Ejercicios de completación 6. Investigaciones 7. Documentos 8. Textos literarios
	Conocimiento de tipología textual.	Porcentaje de estudiantes que conocen una determinada	Señale con una X las formas textuales que conoce.	1. Narrativo 2. Argumentativo 3. Expresivo 4. Descriptivo 5. Instructivo

Categorías	Dimensión	Indicadores	Ítems	Unidades de Análisis
		tipología textual.		
	Escritura de formas textuales	Porcentaje de estudiantes que han escrito una tipología textual.	Señale con una X las formas textuales que ha escrito:	1. Narrativo 2. Argumentativo 3. Expresivo 4. Descriptivo 5. Instructivo
	Características de un folleto turístico.	Número de estudiantes que conocen el folleto turístico	¿Ha leído alguna vez un folleto turístico?	1. Sí 2. No
		Porcentaje de estudiantes que identifican las formas textuales de un folleto turístico.	¿En qué formas textuales de las mencionadas en la pregunta 8, cree que está incluido el folleto turístico? Justifique su respuesta.	1. Narrativo 2. Argumentativo 3. Expresivo 4. Descriptivo 5. E. Instructivo
Dificultades de escritura: manejo de estrategias metacognitivas	Planificación:	Porcentaje de estudiantes que mencionan planificar un escrito.	¿Qué pasos sigue usted para redactar un escrito?	1. Tema ¿qué voy a escribir? 2. Propósito comunicativo ¿para qué? 3. Audiencia o público ¿para quién? 4. Género discursivo ¿en qué tipo de texto o documento? 5. Lluvia de ideas 6. Organizadores gráficos.
	Textualización:	Porcentaje de estudiantes que mencionan incluir los elementos básicos de un escrito.		1. Introducción 2. Desarrollo 3. Conclusión

Categorías	Dimensión	Indicadores	Ítems	Unidades de Análisis
	Revisión	Porcentaje de estudiantes que mencionan revisar un escrito antes de publicarlo.		Borradores Lista de control (autoevaluación)

Nota: Elaboración propia

3.5.2. Reflexiones e impresiones durante la inmersión profunda

Antes del análisis de la implementación de la secuencia didáctica (SD), se plantearon categorías, subcategorías y unidades de análisis, las mismas que sirvieron como guía de observación en el proceso de aplicación del cual partieron nuevas hipótesis y categorías de análisis.

Tabla 4.

Categorías de análisis para la SD

Pregunta	Categoría Teórica	Definición	Subcategorías	Unidades de Análisis
¿Qué aportan la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos?	C.T. 1 Proceso de Composición escrita	Actividad mental que se manifiesta como un proceso en el que ocurren operaciones mentales como la planificación, la composición y la revisión.	Planificación	Fijación del tema. Planteamiento del propósito comunicativo. Selección del público. Determinación del género discursivo.
			Textualización	Construcción del texto.
	C.T.2 Folleto turístico como género discursivo	Género discursivo que se caracteriza por su estilo promocional, y para ello, combina un sistema verbal y semiótico específico del género.	Revisión	Borradores Lista de Control Texto descriptivo Texto instructivo Texto argumentativo
			Sistema Verbal	Matemático Gráfico Tipográfico Color Diagramación

Nota: Elaboración Propia

Luego se analizaron los datos obtenidos de los trabajos escritos: folletos turísticos, elaborados en la fase de diagnóstico y al final de la implementación del plan. El análisis se

realizó con base en una rúbrica de evaluación (**Anexo 5**). Estos resultados permitieron establecer semejanzas y diferencias entre las fortalezas y debilidades de los escritos antes y después de la intervención. Los documentos analizados, como ya se mencionó, fueron aquellos generados en el proceso de la aplicación de la SD, en la que se tomó como primera muestra los producidos en la fase de diagnóstico y se procedió a compararlos con la producción final. Y, por último, se analizaron los datos de la encuesta final para lo cual se utilizó como herramienta de análisis google Forms. En este proceso también se establecieron unidades de análisis similares a las de la encuesta inicial.

Tabla 5.

Percepciones y conocimientos sobre escritura. Después de la intervención

Unidades de análisis	Dimensión	Indicadores	Ítems	Categorías
Percepciones de escritura	Actividades de aprendizaje de interés.	Jerarquía de preferencias como actividades de aprendizaje.	¿Cuál de las siguientes actividades de aprendizaje prefiere realizar en la escuela?	1. Experimentación científica 2. Resolución de problemas matemáticos 3. Lectura y escritura de textos 4. Análisis de videos e historias 5. Música y dibujo 6. Deportes
	Utilidad de la escritura.	Grado en el que se considera a la escritura como útil en la vida del estudiante.	¿Cree que escribir es una actividad útil más allá de estudiar “Lenguaje”? Si- No ¿Por qué?	1. Sí 2. No
	El interés por la escritura.	Tendencia a escribir por gusto	¿Le gusta escribir? Si- No ¿Por qué?	1. Si 2. No
	Preferencias en actividades de escritura.	Porcentaje de estudiantes que consideran ciertas actividades de escritura como divertidas.	¿Cuál de las siguientes actividades de escritura le parece más divertida?	1. Resúmenes 2. Redacción de cuentos, poemas, retahílas, etc. 3. Ninguna, no me gusta escribir. 4. Escritura de géneros textuales: cartas, informes, instructivos, solicitudes, rectas, etc. 5. Ejercicios de completación 6. Otros

Unidades de análisis	Dimensión	Indicadores	Ítems	Categorías
Conocimientos sobre la tipología textual y el folleto turístico	Experiencia en la escritura de géneros textuales en la etapa escolar.	Porcentaje de las actividades de escritura más realizadas en la etapa escolar.	¿Qué clase de escritos ha tenido que elaborar durante su etapa escolar?	1. Resúmenes 2. Organizadores gráficos 3. Copiado de otros textos 4. Cuestionarios 5. Ejercicios de completación 6. Investigaciones 7. Documentos 8. Textos literarios
	Conocimiento de tipología textual	Porcentaje de estudiantes que conocen una determinada tipología textual.	Señale con una X las formas textuales que conoce:	1. Narrativo 2. Argumentativo 3. Expresivo 4. Descriptivo 5. Instructivo
	Escritura de formas textuales	Porcentaje de estudiantes que han escrito una tipología textual.	Señale con una X las formas textuales que ha escrito:	1. Narrativo 2. Argumentativo 3. Expresivo 4. Descriptivo 5. Instructivo
	Características de un folleto turístico	Número de estudiantes que conocen el folleto turístico	Desde su experiencia de escritura, describa cuál es el contenido del folleto turísticos. ¿En qué formar textuales, cree que está incluido un folleto turístico? Justifique su respuesta.	Persuadir Informar Dar instrucciones 6. Argumentativo 7. Expresivo 8. Descriptivo 9. Instructivo
Manejo de estrategias metacognitivas	Planificación:	Porcentaje de estudiantes que mencionan planificar un escrito.	¿Qué pasos sigue usted para redactar un escrito?	1. Tema ¿qué voy a escribir? 2. Propósito comunicativo ¿para qué? 3. Audiencia o público ¿para quién? 4. Género discursivo ¿en qué tipo de texto o documento? 5. Buscar información 6. Lluvia de ideas 7. Organizadores gráficos.
	Textualización:	Porcentaje de estudiantes que mencionan		1. Introducción 2. Desarrollo 3. Conclusión

Unidades de análisis	Dimensión	Indicadores	Ítems	Categorías
	Revisión	incluir los elementos básicos de un escrito. Porcentaje de estudiantes que mencionan revisar un escrito antes de publicarlo.		1. Borradores 2. Lista de control (autoevaluación)

Nota: Elaboración Propia

3.5.3. Análisis detallado de datos

Antes de llegar a esta fase final de análisis, se realizaron pasos previos como: la recolección de datos de las diferentes fuentes; revisión, selección y organización de los datos; preparación de estos datos; selección de unidades de análisis; y designación de categorías y códigos que permitieron comparar las diferentes fuentes de información (documentos escritos en el diagnóstico y al término de la intervención, y la encuesta inicial y final).

Una vez analizados los datos de estas diferentes fuentes se procedió a triangularlos. Y mediante una narrativa pedagógica se describieron las relaciones e interacciones entre categorías y temas (Hernández Sampieri et al., 2014). A partir de estas relaciones se generaron descripciones sobre el proceso de intervención, explicaciones y pronósticos a ciertos acontecimientos tanto del proceder de los estudiantes como de los resultados reflejados en sus escritos.

4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Este capítulo da cuenta del análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las estrategias de recolección y análisis de datos de la fase diagnóstica (encuesta inicial-textos de diagnóstico) para el planteamiento del problema, descripción de la intervención y sistematización del proceso (secuencia didáctica) y la evaluación de la intervención (encuesta final y folletos turísticos).

4.1. Sistematización del diagnóstico inicial: delimitación del problema

La presente investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa Ciudad de Cuenca, con los estudiantes del séptimo de básica, paralelo “B” del año lectivo 2019-2020. Como se describe en la metodología, el problema general del que partió esta investigación fue la escasa destreza escritural en los estudiantes mencionados. Para dar seguimiento al problema y delimitar el objeto de estudio de esta tesis se indagó en la relación que la escritura tiene con la motivación del escribano y esta, con los géneros discursivos. De este modo, se puso atención en los vínculos entre los elementos semióticos y verbales que suponen el folleto turístico como género discursivo y el interés que este género puede motivar en los estudiantes como factor relevante para conseguir la aplicación de estrategias metacognitivas en procura de una producción escritural que cumpla con los estándares básicos según el nivel que cursan los estudiantes.

Una de las dificultades más comunes en la producción escrita de estudiantes de esta edad es que simplemente textualizan la información que poseen acerca de los temas sobre los que escriben; en otras palabras, se quedan en la etapa de decir el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992). Buscan en su memoria información sobre el tema y sobre el tipo de género textual que se les sugiere escribir; y luego, dicha información es materializada. Muy pocos son los estudiantes que intentan superar esta fase y pasar a la transformación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992), que implique pensar en el propósito comunicativo, en el tipo de audiencia o pensar e indagar sobre las características del escrito que van a producir.

La visualización de la problemática antes relatada surgió inicialmente, de la experiencia de la docente investigadora y del análisis de Informes Académicos Institucionales⁵ (Unidad Educativa Ciudad de Cuenca, 2019). Debido a que el panorama descrito por dichos informes y la experiencia descrita sólo daba cuenta del problema identificado a nivel superficial, se hizo necesario generar un registro para establecer los elementos concretos que afectaban puntualmente el proceso de producción escrita en el grupo de estudiantes.

Para ello, se aplicó a los docentes una encuesta inicial conformada por un total de 12 preguntas (Anexo 1), con el fin de determinar qué representación poseían sobre la escritura, identificar los conocimientos que tenían sobre el género discursivo que se iba a producir (folleto turístico) e indagar la existencia o no de conocimientos y la aplicación de estrategias didácticas en la práctica escritural. Así, se logró construir una visión más precisa y concreta de las necesidades existentes relativas a las destrezas de escritura en este grupo de estudiantes.

Las preguntas iniciales que formaron parte de la encuesta, buscaban en primer lugar, establecer el grado de interés de los estudiantes hacia la práctica de escritura. En segundo lugar, determinar si existía o no un impacto del grado de desarrollo de las destrezas escriturales sobre la vida académica de los estudiantes, así como también, sobre su vida cotidiana.

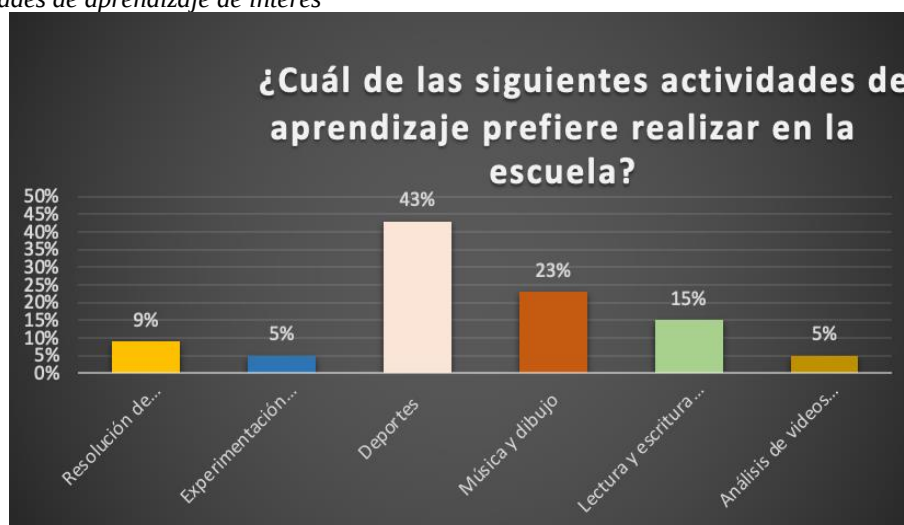
En relación al primer cuestionamiento cuyo objetivo fue indagar si las actividades de lectura y escritura se encuentran dentro de sus actividades de preferencia, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cuál de las siguientes actividades de aprendizaje prefiere realizar en la escuela? ¿Le gusta escribir? ¿Cuál de las siguientes actividades de escritura le parece más divertida?

⁵ En el Informe de Aprendizaje del área de Lengua y Literatura del año Lectivo 2018-2019, se manifiesta que los estudiantes presentan graves dificultades de escritura. Se menciona que el problema principal es la falta de coherencia y cohesión, presencia de errores ortográficos y de puntuación, y ausencia de una estructura clara al elaborar escritos. Por otra parte, en el Informe Académico Institucional se expone que, en el área de Lengua y Literatura, los estudiantes obtuvieron el promedio más bajo en relación a las otras áreas de estudio.

Una vez que se procesó los datos se obtuvieron los siguientes resultados: en este grupo de estudiantes únicamente una pequeña parte de ellos (15%) prefería realizar actividades de lectura y escritura como procesos de aprendizaje (Figura 2). La mayor parte de ellos se inclinaba por los deportes (43%). Por lo mismo, llama la atención que más de la mitad del grupo de estudiantes (55%) contestara que no les gustaba escribir (Figura 3) pues consideraban que la escritura era una actividad que causa cansancio físico y aburrimiento. La escritura era, para ellos, una práctica agotadora, con falta de sentido y de propósitos reales, cuyo resultado se ve reflejado en los testimonios recogidos.

Figura 2.

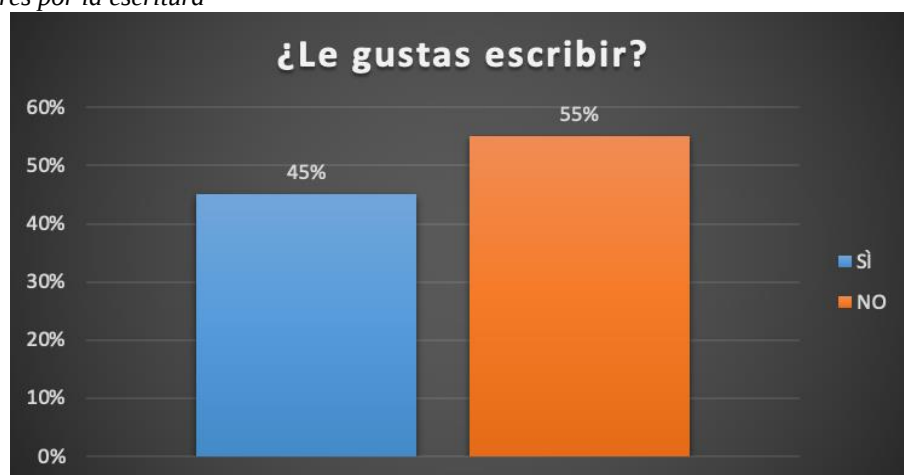
Actividades de aprendizaje de interés



Nota: Elaboración Propia

Figura 3.

El interés por la escritura

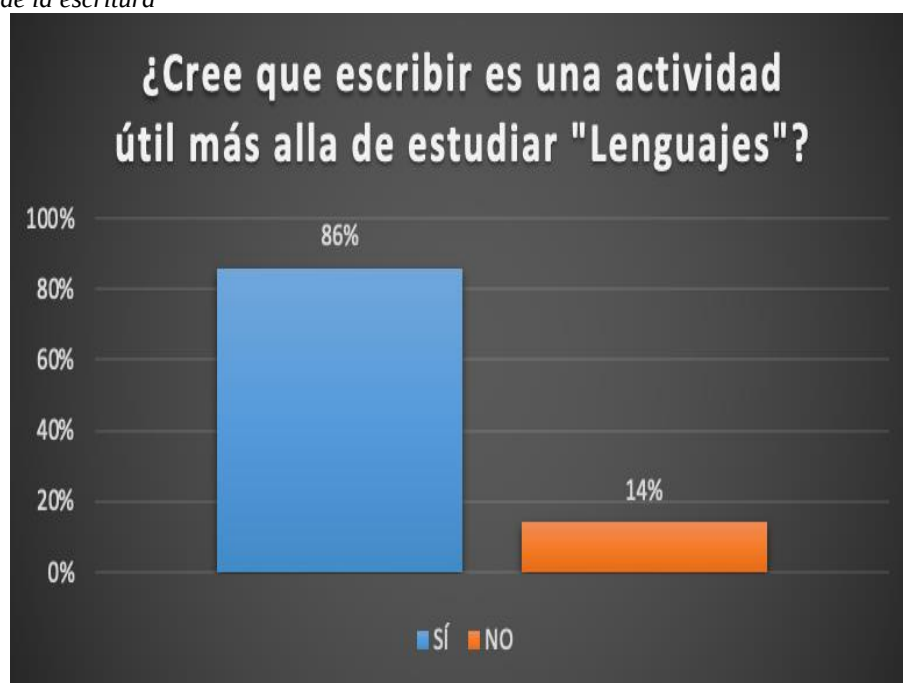


Nota: Elaboración Propia

La precepción sobre de la escritura como un acto aburrido no es muy diferente para quienes contestaron que sí les gustaba escribir (45%) como para quienes contestaron que no (55%); porque ninguno de los dos grupos veía a la escritura como una actividad divertida y con sentido más allá de sus necesidades académicas según los argumentos que consignaron en sus respuestas. Tanto las respuestas como la justificación que manifestaron los estudiantes en relación con la importancia otorgada a la escritura, se entiende por la valoración que hicieron de este proceso para su vida académica y convivencia diaria.

Figura 4.

Utilidad de la escritura



Nota: Elaboración propia

De hecho, el 86% de los estudiantes encuestados dijeron considerar a la escritura como una actividad útil más allá de sus necesidades académicas. Es decir, una destreza que se aplica en la vida daría (figura 4). Sin embargo, las justificaciones dadas a esta última afirmación, permiten ver que los estudiantes valoran la escritura como un mecanismo para guardar información, pero no como una actividad creativa que permita el desarrollo personal del que escribe. Además, había una fuerte percepción de los estudiantes sobre la escritura como un simple ejercicio de forma para el cual prevalecen aspectos como la ortografía o caligrafía antes que la redacción y el contenido.

La escritura era, para los estudiantes, un ejercicio mecánico y normativo. Esto evidencia la necesidad de un proceso didáctico enfocado en un cambio de concepción sobre la escritura, los objetos sobre los que se van a escribir y, por ende, la formación de los aprendices. Es decir que, a más de los elementos textuales, se debe enseñar a los estudiantes, los propósitos sociales y comunicativos de la escritura. Esta perspectiva que implica el estudio de los géneros discursivos (Mostacero, 2017) orientó el plan de mejoramiento (SD) de esta investigación.

La concepción que tenían los estudiantes sobre la escritura como una actividad mecánica y aburrida que, sin embargo, tiene una utilidad académica se reforzó con la información obtenida en la siguiente ronda de preguntas, en la que se solicitó a los estudiantes reconocer y explicar cómo se ejecuta el proceso de escritura desde las diferentes asignaturas de estudio.

Figura 5.

La Escritura y las diferentes áreas de estudio



Nota: Elaboración propia

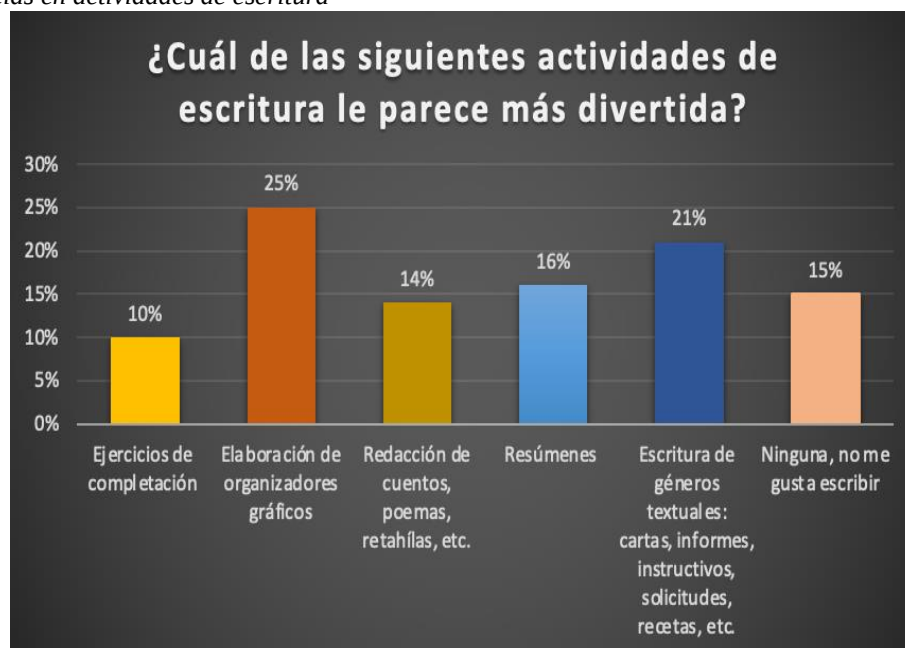
De acuerdo a los datos (figura 5), más de la mitad de los estudiantes (68%) están de acuerdo en que sí se promueve la escritura en las diferentes asignaturas, mientras que un pequeño número de estudiantes (23%) no contesta y otra minoría (5%) responde que no.

Sin embargo, las justificaciones dadas a las respuestas permiten confirmar que para ellos escribir es sinónimo de copiar, tomar dictados o cumplir con tareas de las diferentes asignaturas de estudio⁶. Ninguno pensaba en la escritura como un proceso cuya práctica permite desarrollar su pensamiento y ampliar sus horizontes de vida. Además, si bien es cierto, los docentes consignan evidencias sobre la variedad de prácticas de escritura en las diferentes clases, no se demuestra que haya un plan estratégico para enseñar a redactar a los estudiantes por parte de los docentes.

Por otra parte, las actividades de escritura de mayor interés para los educandos (figura 6) eran las relacionadas con la elaboración de organizadores gráficos, 25%; seguido de la escritura de géneros textuales (cartas, informes, instructivos, solicitudes, folletos), con un 21 %. Las actividades de menor interés fueron: la elaboración de resúmenes, 16%; la redacción de textos literarios (cuentos, poemas, retahílas, etc.), 14%; y los ejercicios de completación, 10%. Finalmente, a otro pequeño grupo no le gustaba escribir ningún género (15%).

Figura 6.

Preferencias en actividades de escritura



Nota: Elaboración propia

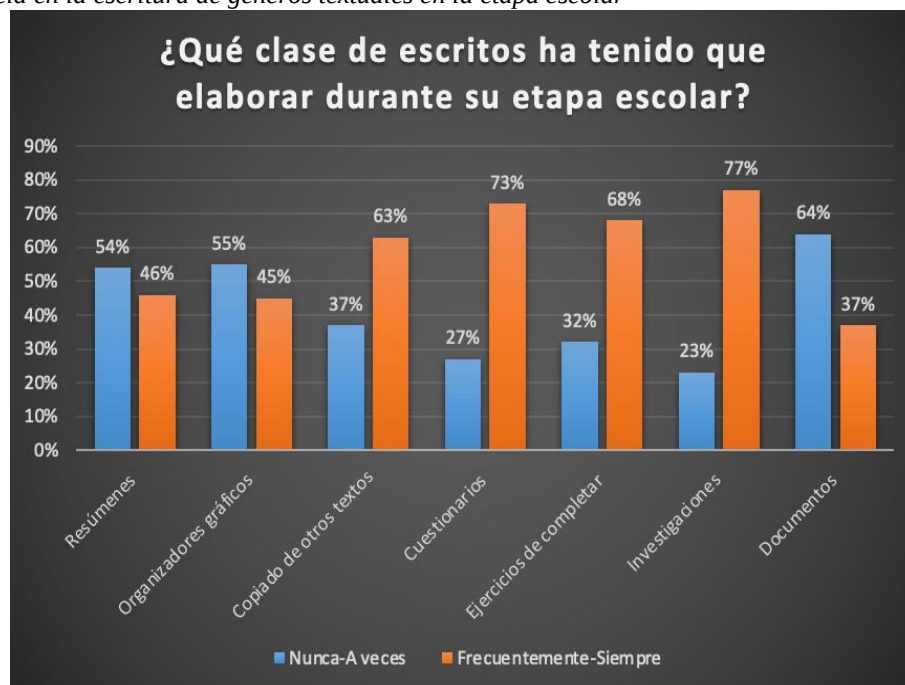
⁶ Literalmente los estudiantes contestaron: E1. “Sí, se escribe dictados”, “Sí para realizar deberes y tareas en clase”, E3. “Sí para anotar comunicados y copiar resúmenes de los temas”, E4. “Sí las materias siempre se escriben”, E5. “Copiar los ejercicios de matemáticas.”

Según estos resultados, la redacción de géneros textuales resultaba bastante atractiva para una buena parte de este grupo de estudiantes (21%). Además, otra buena parte de ellos se sentía atraída por la elaboración de organizadores gráficos (25%), actividad de escritura con una gran base en estrategias metacognitivas (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Sin embargo, los docentes no han sacado ventaja de este interés que puede ayudar a desarrollar en los estudiantes un verdadero gusto por la escritura.

Otro de los aspectos que se destaca en la información que se obtuvo a través del diagnóstico, cuando se les preguntó a los estudiantes qué actividades de escritura se les pedía realizar siempre o frecuentemente, fue que los docentes privilegian prácticas de escritura en las que los estudiantes tienen que escribir muy poco, como cuestionarios y ejercicios de completación sobre los que se obtuvo un 73% y un 68%, respectivamente.

Figura 7.

Experiencia en la escritura de géneros textuales en la etapa escolar



Nota: Elaboración propia

A esto, se suma el hecho de que las actividades que solicitan los docentes y que incluyen una escritura más extensa son simples copiados de otros textos. Así los estudiantes contestaron que los docentes les pedían hacer con frecuencia copia de otros textos (63%) e

investigaciones (77%). De estas últimas cabe señalar que los estudiantes llaman investigación a la búsqueda y copia textual de un tema determinado en la internet.

Por otra parte, los estudiantes señalaron que los escritos que a veces o nunca realizan, son los documentos como cartas, solicitudes, folletos, noticias, etc. (64%) seguido de los organizadores gráficos (55%) y resúmenes (54%). Esto evidencia, una vez más, que los docentes no están enfocando el aprendizaje de la escritura en los intereses de los estudiantes, ya que, si se retoman los resultados de la figura 8, este tipo de textos tienen un alto grado de preferencia entre los escolares, en cuanto a la actividad escritural.

Esos resultados se cotejaron con la información adicional que consignaron los estudiantes sobre el conocimiento de las características de un folleto turístico como género discursivo, el contenido y la tipología textual al que pertenece, y finalmente el proceso para elaborar este tipo de documento u otros. Así, se comprobó que un 95% de los estudiantes habían leído por lo menos una vez un folleto turístico.

Figura 8.

Características de un folleto turístico



Nota: Elaboración propia

Esto implica que conocen el contenido y la estructura de un folleto de manera general. Para especificar la información que los estudiantes conocían sobre este género, se planteó el siguiente cuestionamiento: ¿Cuál cree que es el contenido de un folleto turístico? Los estudiantes expusieron que en el folleto turístico se proporciona información de un lugar, se

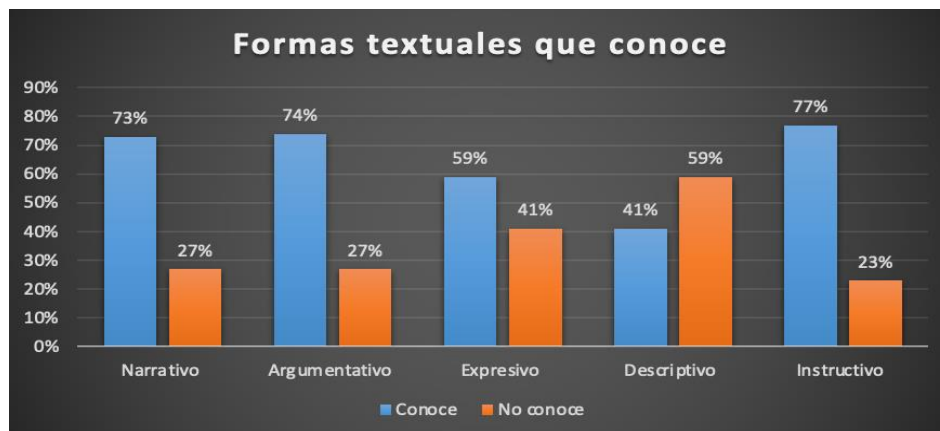
invita a conocer dicho lugar y a que el turista compre cosas en ese sitio. Dijeron que el folleto turístico servía como una guía turística y para llamar la atención de los posibles visitantes.

Si bien es cierto, las respuestas no están alejadas de una descripción general y del propósito comunicativo del género, no evidencian una concepción detallada de las variables y relaciones semióticas y textuales que lo caracterizan y que son: el contexto en el que circula, quién es su audiencia, el uso y la relación de gráficos que se hace en él, el uso del color, tipografía, etc., y la tipología textual que se utiliza para organizar el discurso (Parodi, 2015).

También se indagó sobre el aspecto relacionado a la organización del discurso. Se cuestionó: ¿En qué formas textuales cree que está incluido el folleto turístico? Las respuestas generadas relacionaron al folleto turístico con textos instructivos, descriptivos, narrativos y expresivos; pero ninguna de las respuestas mencionó a los textos argumentativos. Además, llama la atención que la mayoría de estudiantes no justificó sus respuestas, por lo que se deduce la falta de conocimiento sobre la tipología textual. Y en aquellos que sí lo hicieron, se puede evidenciar que atribuyen una sola tipología al género: “Descriptivo porque describe los diferentes lugares turísticos”, “Instructivo porque instruye lo que haremos en el viaje”.

Figura 9.

Conocimiento de tipología textual

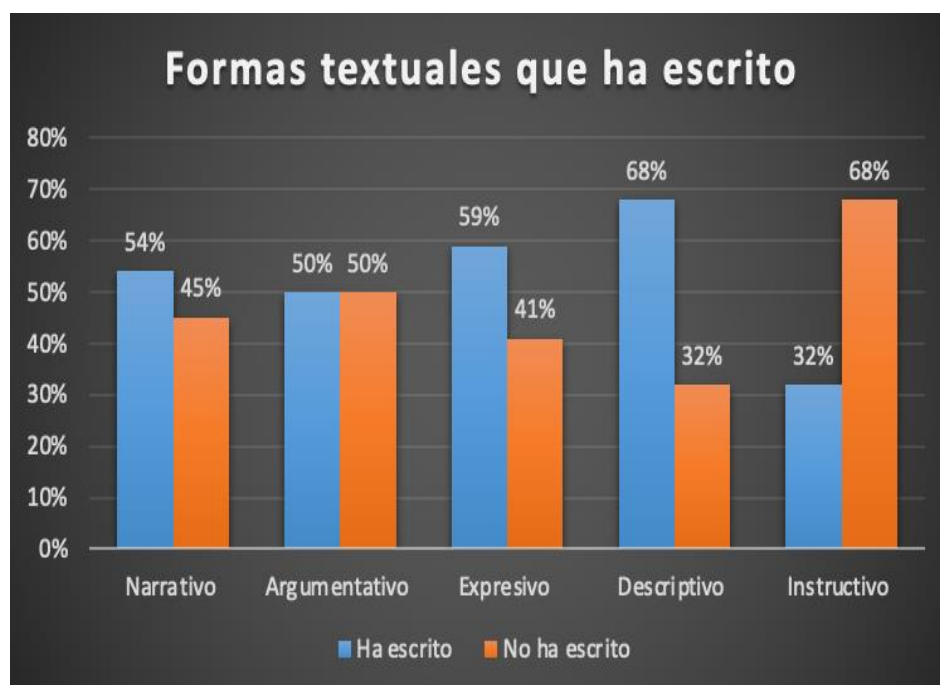


Nota: Elaboración Propia

Más del 70% de los estudiantes afirmaron que conocían los textos argumentativos, narrativos e instructivos (figuras 9 y 10). Sin embargo, la generalidad de los estudiantes no reconoce que el folleto turístico se caracteriza por su estilo promocional, en el que se combinan textos descriptivos, instructivos y persuasivos (Calvin, 2010) y tampoco pueden intuirlo a partir de los conocimientos que tienen sobre dichas tipologías.

Figura 10.

Escritura de formas textuales



Nota: Elaboración propia

Esto permite a este estudio afirmar que los conocimientos sobre tipología textual de los estudiantes no son realmente significativos: el uso y reconocimiento de la tipología textual entre estos estudiantes son mecánicos, irreflexivos y sin utilidad en la práctica discursiva.

Por otra parte, se interrogó a los estudiantes sobre si habían escrito las formas textuales (figura 10) que decían conocer. El resultado fue que el porcentaje de aquellos que dijeron tener experiencia escribiendo esos textos fue menor (53%) que el porcentaje de los que dijeron conocerlos (65%). Esto implica que los estudiantes conocen la tipología a través de la lectura y muy poco a través de la práctica de la escritura.

Así también, si bien más del 50% de los educandos afirmó haber escrito textos narrativos, argumentativos, expresivos y descriptivos; el 68% dijo que no había escrito textos instructivos cuando todo el tiempo los estudiantes, en general, escriben las consignas de sus tareas, las cuales pertenecen a la tipología “instrucciones”. Esto demuestra una vez más que los conocimientos de los estudiantes no se aplican en su vida diaria.

En cuanto al conocimiento sobre el proceso de escritura, a pesar de que los estudiantes dicen utilizar estrategias para elaborar sus escritos, estas no corresponden del todo a estrategias didácticas conscientes sino más bien a formas de proceder personales, mecánicas, seleccionadas como un medio de resolver la tarea solicitada, producto de la experiencia y del contacto que han tenido con las prácticas de escritura que han señalado.

Entre las explicaciones sobre los procesos que han seguido para escribir señalaron las siguientes: “Recolectar las partes más importantes de la información”, “Mirar lo que hay que escribir”, “Pongo un título y escribo lo que quiero”, “Leer algo para inspirarme”, “Pasos que se escriben en el cuaderno”, “Escribir sin faltas”. Esta falta de conciencia en el proceso de la escritura también se evidencia con las respuestas en blanco de algunos estudiantes, o el de enunciar respuestas como: “No me acuerdo”. Sin embargo, algunos estudiantes presentan indicios del manejo de estrategias metacognitivas, aunque el proceso no es descrito en su totalidad sino más bien como enunciados cortos, en los que se puede evidenciar el reconocimiento de borradores (Cassany, 1999) y la estrategia de la revisión (Flower y Hayes, 1996; Camps, 1997). Así se presentan explicaciones como: “Escribir un borrador y luego escribir en una hoja”, “Revisar (...) si está bien hecho, redactar y pasarlo a limpio”.

Respuestas como las señaladas arriba, evidencian que los estudiantes reconocen la existencia de “pasos”, como ellos mismo las llaman, para escribir un texto. Más el concepto y el manejo de dichos pasos se muestran demasiado vagos; por tanto, no se logra comprobar si el uso de dichos pasos o estrategias se hacía o no de manera consciente. En consecuencia, concernió a esta investigación implementar y fortalecer las prácticas de escritura de manera más sistemática y estructurada.

Otro de los instrumentos que permitió corroborar la presencia de las dificultades que presentan los estudiantes en su proceso escritural, consistió en el análisis de los textos escritos, producto de la fase de diagnóstico. En la escritura de estos textos participaron 22 estudiantes (**Anexo 2**), cuya actividad de escritura partió de la consigna:

“La presencia de una pandemia mundial ha llevado a la humanidad a una crisis económica, emocional y psicológica. Mucha gente de nuestras comunidades se ha sumergido en la pobreza, debido a que sus negocios se han cerrado. Ante esta problemática, observa a tu alrededor y determina un lugar atractivo de tu comunidad que se pueda promocionar, y así, reactivar estos negocios. Redacta un texto promocional que permita presentar información relevante sobre el lugar seleccionado. Esta información será publicada en un folleto “SOY DE...VEN A VISITARNOS”. Ten presente que el texto debe brindar información suficiente y pertinente a sus lectores”.

En la tarea no se presentó ninguna restricción temporal ni en la relación con la extensión del texto; así como tampoco se sugirió un formato de presentación. Los escritos, producto de esta fase de diagnóstico, evidencian todas y cada una de las dificultades que se mostraron en la encuesta; pero permite observarlas más detalladamente.

Una primera valoración, resultado de un análisis de la forma, permite señalar falencias generales, como por ejemplo: la información no se encuentra organizada con base en el formato de un folleto; los escritos están estructurados en un solo párrafo; no se emplea el sistema semiótico y verbal propio del género, y mucho menos, existe una relación entre dichos sistemas que permita clarificar el mensaje; hay una ausencia de signos de puntuación; se nota la presencia de errores ortográficos; y, hay un uso de una única tipología textual (descriptivo). Estos errores, se observaron de una u otra forma casi en la totalidad de los estudiantes (90%).

Las anteriores y demás dificultades se observaron a la luz de elementos teóricos que, sobre las características del género discursivo y el folleto turístico, como tal, presentan los autores Calvin (2010), Camps (2013), Alexopoulou (2011), Parodi (2015), Navarro (2019), Consuegra, et al. (2017), textos que permitieron a este estudio tener una idea clara sobre las características del folleto turístico que se deben evaluar. Dichas categorías de análisis son: Primera, sobre los elementos contextuales: el propósito comunicativo y ámbito de uso

(Alexopoulou, 2011; Parodi, 2015; Navarro, 2019). Segunda, en la superestructura: introducción, desarrollo y conclusión. Tercera, en el sistema semiótico o nivel paratextual: presencia de imágenes, títulos y subtítulos, números, colores, marcas gráficas, etc. Cuarta, en el sistema verbal: tipología textual característica del género (instructivo, descriptivo y persuasivo), aspectos lingüísticos y gramaticales, y la cohesión y coherencia.

En relación con la primera categoría, elementos contextuales, de los veinte y dos escritos que se produjeron, en el análisis de los resultados se distinguieron dos grupos: el primero presentó cierta claridad en su propósito comunicativo y para el ámbito que fue escrito (comunidad de turistas: locales, nacionales o extranjeros) (27%); y en el segundo - conformado por la mayoría de los textos (73%)- los estudiantes se limitaron únicamente a describir el lugar, lo cual no responde a la consigna planteada (redactar un documento que promocióne su comunidad). Esto nos deja ver que los estudiantes, en general, no piensan en cuál es la intención del texto que deben escribir, por lo mismo, los textos muestran poco o nulo trabajo en la fase de planificación en la que se debió considerar el destinatario del escrito.

En cuanto a la segunda categoría, en su estructuración, la mayoría de los textos (82%) no cumple con la característica de presentar una introducción, desarrollo y conclusión; así como tampoco presentan el formato de un folleto (díptico o tríptico). Estos textos fueron redactados en un solo párrafo. Esto evidencia que los estudiantes no están conscientes de que el escrito debe corresponder a una estructura textual que, por ende, permita identificar en él unas partes concretas: introducción, desarrollo, conclusión.

Sin embargo, la totalidad de los escritos presentan un título; lo cual implica cierto grado de consciencia entre los estudiantes de que el texto debe corresponder a una estructura y que, por ende, requiere que se puedan identificar en él unas partes concretas. En este caso, el título y el cuerpo del texto. A pesar de ello, este elemento no necesariamente corresponde al uso consciente de la superestructura o estructura interna total de un documento: “Pongo un título y escribo lo que quiero”, dice un estudiante mostrando así la falta de planificación y consciencia en torno a la estructura textual.

La tercera categoría de análisis estuvo enfocada hacia el uso del sistema semiótico o nivel paratextual en los escritos. En más de la mitad de los escritos (68%), se visualiza la

presencia de gráficos que acompañan los escritos (sistema verbal). Esto es positivo. Sin embargo, los gráficos no están relacionados con el propósito comunicativo de la información escrita verbalmente (tipología textual). Es decir, estos se relacionan con el tema general, mas no aportan al propósito de describir, persuadir o instruir. Por otra parte, los escritos están redactados en un solo estilo y color de letra, no se aplica márgenes, marcas gráficas, comillas, paréntesis y subtítulos que, aplicados de manera correcta, aportarían a la organización y comprensión efectiva del mensaje (Parodi, 2015).

Por otra parte, existe una ausencia evidente, en casi en todos los escritos (91%), de cifras que ponderen distancias, direcciones, superficies, población, costos, etc., relacionados con el destino que promocionan. Esto implica un desconocimiento del empleo del sistema semiótico que, al relacionarse de manera correcta con el sistema verbal, aportaría a la construcción el mensaje desde perspectivas estéticas y organizacionales del contenido (Parodi, 2015).

En última instancia, en relación con la cuarta categoría de análisis, el sistema verbal o textual, se percibieron la presencia de las siguientes tipologías: textos descriptivos (100%), frases persuasivas (45%). No se presentan textos instructivos. Esta información corrobora el análisis realizado ya en la encuesta donde muchos de ellos afirmaron conocer estos tipos textuales (77%), más no haberlos escritos (68%); y además demostraron dificultad al caracterizarlos de manera profunda porque más bien realizaron una descripción básica: “Descriptivo porque describe los diferentes lugares turísticos”, “Instructivo porque instruye lo que haremos en el viaje”. Así, una vez más, se evidencia que los aprendizajes de los estudiantes relacionados con la tipología textual no son significativos.

Por otra parte, en cuanto a la construcción de párrafos, el 72 % de los trabajos carecen de cohesión y coherencia en la información presentada. Además, no cumplen claramente con sus funciones (persuadir, instruir o describir) y la extensión de estos, no supera las siete líneas. La mayoría de párrafos contiene entre cinco y tres líneas. En muchos de los casos, la extensión de estos párrafos corresponde a la totalidad del escrito. En cuanto al nivel frases y oraciones, existe una ausencia parcial de sujetos explícitos, hecho que no permite tener claro sobre qué o quién se está hablando. En la mayoría de los escritos (60%) no se evidencia el uso de nexos o expresiones que relacionen las ideas dentro de los párrafos, ya

que se pudo constatar únicamente en algunos escritos la presencia de conectores para relacionar ideas.

Además, es necesario concientizar a los estudiantes sobre el uso correcto de los elementos gramaticales (verbos, sustantivos, artículos, etc.) y el manejo adecuado de la sintaxis al construir oraciones o frases. Estos elementos, casi en la totalidad de escritos (86%), presentan deficiencia. La concientización de la aplicación correcta de la sintaxis y los elementos gramaticales, será factible al promover la necesidad de identificar errores, lo que conlleva a reconocer la importancia de la revisión de lo escrito como estrategia metacognitiva. Así mismo, es necesario, dar el mismo tratamiento al nivel ortográfico y de puntuación, ya que, en las redacciones elaboradas en esta primera fase, se detectó la presencia de entre ocho a diez errores. El número de dificultades es alarmante, considerando que los escritos más extensos no superaban las siete líneas.

Los estudiantes presentaban problemas para generar ideas y plasmarlas en un escrito, se requería implementar una metodología concreta y efectiva que les permitiese ser conscientes de los errores, corregirlos y, a la vez, plantear claramente su intención comunicativa y la estructura que esta debe poseer. Para esto se aplicó más adelante las estrategias metacognitivas de la escritura, propuestas y aplicadas por diferentes autores (Flower y Hayes, 1996; Cassany, 1999; Camps, 1993); y el abordaje del aprendizaje de la escritura, a través del estudio de los géneros discursivos (Alexopoulou, 2011, Camps, 2013; Parodi, 2015; Navarro, 2019).

Al nivel de palabra se encontró la presencia de cierta ambigüedad en el uso de los términos que producía confusión y bloqueaba la comprensión clara del mensaje. Así como también, la terminología utilizada, en la mayoría de los textos, no estaba relacionada en su totalidad con el género (folleto turístico). Esto demuestra que los estudiantes requerían ampliar su vocabulario, a través de la investigación y la lectura. Por ello, en la fase de intervención de este estudio fue crucial dedicar un espacio para leer y analizar ejemplos de folletos turísticos. Y a la vez, se buscó determinar las características del vocabulario que usa este género, con especial atención en aquellos términos que provienen de otras áreas de estudio: matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, estadísticas, etc. Esto, con la finalidad de orientar a los estudiantes a reconocer que la escritura de los géneros no solo se enmarca en

los conocimientos lingüísticos, sino también en los contenidos de otras disciplinas, Y, de esta manera, fomentar una escritura interdisciplinaria.

El análisis de las categorías antes mencionadas se resume en la siguiente tabla de fortalezas y debilidades, con la finalidad de visualizar de manera más concreta, los hallazgos más representativos:

Tabla 6.

Síntesis de fortalezas y debilidades en la composición escrita de los estudiantes

Criterios De Evaluación	Fortalezas	Debilidades
Elementos Contextuales	La información registrada está relacionada levemente con el ámbito que va a ser usado (promocionar un lugar)	• Planteamiento débil del propósito comunicativo y del auditorio para el cual fue redactado el documento.
Estructura	El tema es comprensible e interpretable. Presencia de textos descriptivos.	• Ausencia de una estructura identificable en su forma y en su fondo, en todos los escritos presentados. • Se hace uso de todas las características textuales del género como el persuasivo y el instructivo en la mayoría de los trabajos. • La estructura cumple parcialmente con las normas de textualización: introducción, breve descripción del lugar; desarrollo, instrucciones de cómo llegar al lugar; y la conclusión, persuadir a que se visite el lugar.
Nivel paratextual (sistema semiótico)	Se evidencia la aplicación de diferentes colores para diferenciar los títulos del texto.	• No aplican diferentes tipos de letras, marcas gráficas, control de márgenes, comillas, paréntesis y subtítulos. Cuyos elementos al ser utilizados correctamente, permiten organizar con claridad el contenido. • Ausencia de imágenes y números que aporten a la comprensión del texto.
Nivel textual (sistema verbal)	-Presencia de descripciones de las características más importantes del lugar.	• No se presenta instrucciones claras y frases persuasivas para convencer al lector. • Los párrafos no cumplen adecuadamente con su función de persuadir, describir o dar instrucciones. • Las frases y oraciones no se apoderan de los conectores. • Las palabras no destacan la terminología y las características lingüísticas exigidas por este género discursivo (folleto turístico). • La ortografía de los textos no cumple con las

Criterios De Evaluación	Fortalezas	Debilidades
		normas establecidas de acentuación y puntuación.

Nota: Elaboración propia

En resumen, en esta primera sección de análisis sobre la precaria producción de géneros discursivos (folleto turístico) entre los estudiantes, se ha identificado como una de sus causas el desconocimiento de la relación entre los elementos semióticos y verbales que permitan producir un texto coherente. También se debe al no reconocimiento de la importancia de utilizar los conocimientos generados en otras áreas de estudio (vocabulario). Así también, es producto del poco tiempo que los docentes y estudiantes invierten en la composición escrita; pues, escriben un texto y lo entregan como lo redactan: no hay planeación ni revisión, lo que impide que los estudiantes reconozcan las falencias en sus escritos, ya sea textuales (gramaticales, ortográficos y de puntuación), estructurales y contextuales (propósito comunicativo y uso de vocabulario para el público que fue escrito).

Para superar esta realidad, como ya se ha expuesto en párrafos anteriores, es necesario buscar estrategias que promuevan el desarrollo de destrezas de escritura de manera consciente. Razón por la cual, este trabajo investigativo se enfoca en el uso de estrategias metacognitivas de escritura y la producción de escritos desde la perspectiva de los géneros discursivos. Por lo tanto, esta forma de proceder de los estudiantes, que se detectó en la fase de lectura etnográfica (fase de diagnóstico) permitió establecer la presencia de fortalezas en su proceso de composición escrita, pero también puso de manifiesto los vacíos que esta investigación busca remediar.

4.2. Descripción de la intervención y sistematización del proceso: la secuencia didáctica y sus fases

A continuación, se presenta la descripción y análisis del proceso de implementación de la secuencia didáctica (SD); poniendo en manifiesto los hechos más importantes suscitados en cada una de sus fases.

4.2.1. Fase I: Diagnóstico y activación de conocimientos previos

En una primera etapa o momento se planteó la fase de diagnóstico y activación de conocimientos previos a partir de una problemática relacionada con su realidad contextual, que se basa en las afirmaciones de Flower y Hayes (1996) quienes manifiestan que las

estrategias metacognitivas inician cuando se propone un reto al estudiante. En esta fase inicial, los estudiantes realizaron su primera tarea de escritura. Este proceso orientó más adelante el trabajo de la docente para promover el reconocimiento de los errores mediante una coevaluación grupal con los estudiantes. A partir de la socialización de la evaluación ejecutada por la docente-investigadora con base en una rúbrica de evaluación (**Anexo 5**), tomaron conciencia de las fortalezas y debilidades que presentaban sus escritos.

De esta manera, el producto obtenido en este momento, evidenció el desconocimiento de estrategias como la planificación de escritura, la elaboración de borradores, la lectura y relectura para identificar errores, etc. Se pudo constatar que los escritos fueron producidos una única vez para entregar a la docente. Dicha situación requirió ejecutar un análisis de la forma cómo procedieron los estudiantes al redactar sus escritos.

A continuación, se mencionan algunas de las estrategias utilizadas por los estudiantes. Luego de que la docente explicara la consigna y solicitara que procedan a escribir, se visualizó que no sabían, qué escribir (sensación de bloqueo); luego de que se decidieron, redactaban una frase con dos a tres palabras; hacían pausa y continuaban sus escritos. Algunos (68%), agregaron imágenes, muchos de ellos procedieron a pintarlas (40%); otros, no. Cambiaron el color de esfero para anotar el título y retomaron otro para el contenido. La tarea duró unos minutos nada más (no se les puso límite de tiempo) para que manifestaran el haber culminado con la tarea y solicitaran aclaraciones de la modalidad de envío, para la revisión por parte de la docente.

Los resultados de esta fase, en cuanto al análisis de los escritos, se dieron a conocer ya en el apartado de identificación del problema en las páginas que anteceden, también se los analiza brevemente en el capítulo de delimitación del problema. Aquí, se reafirma la necesidad de implementar estrategias pensadas hacia la transformación de las prácticas de escritura logradas por los estudiantes.

4.2.2. Fase II: Actividades de apertura

En la segunda fase, se llevaron a cabo actividades de apertura, que consistían en presentar a los estudiantes el objetivo de las actividades de aprendizaje de la secuencia didáctica (SD), cronograma y dinámica de trabajo, el cual implicó el que los estudiantes tuvieran presente

el análisis grupal sobre los trabajos realizados en la primera fase a la hora de ejecutar los procesos de escritura.

La evaluación colectiva de los escritos permitió involucrar a los estudiantes en experiencias de evaluación formativa. De esta manera, la evaluación y la observación de los escritos no fueron realizados únicamente por la docente, sino también como producto de la apreciación compartida con los estudiantes. Se tomó como ejemplo uno de los escritos de los estudiantes y se proyectó para toda la clase. La docente, mediante preguntas reflexivas, fue cuestionando a los estudiantes si el producto presentado ya estaba listo para ser publicado. Las repuestas más comunes de los participantes fueron: “No se puede publicar porque falta colores, está muy sencillo”, “Hay palabras mal escritas”, “Estéticamente no es un folleto, le falta algunas partes”, “Le falta dibujos”, “No es atractivo, no va a convencer a las personas”, “No se comprende el mensaje, no está claro”, “Le falta un título”.

Este resultado da cuenta de la capacidad para identificar errores de manera reflexiva que los estudiantes desarrollaron a partir del primer análisis de sus escritos de la fase de diagnóstico. Esto permitió deducir la gran utilidad de promover el uso consciente y autónomo de estrategias metacognitivas de revisión (Flower y Hayes, 1996; Camps, 1993) para el mejoramiento del producto escrito y el incremento del grado de motivación a la hora de escribir.

4.2.3. Fase III: Actividades de desarrollo

Una tercera fase, corresponde a las actividades de desarrollo, mismas que buscaban cumplir con los dos objetivos específicos de aprendizaje de la SD. El primero, correspondió al análisis de las variables y relaciones semióticas que caracterizan al folleto turístico como género discursivo. Y el segundo, se relacionó con la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de producción y revisión de folletos turísticos.

El cumplimiento del primer objetivo se ejecutó mediante las subfases de lectura (leer para escribir) y exposición oral (hablar para escribir), que permitieron identificar las características de un folleto turístico, a través del análisis de un ejemplo del mismo (**Anexo 8**). Por otra parte, el segundo objetivo se desarrolló mediante las subfase, escribimos juntos, en la que se aplicó las estrategias metacognitivas de la escritura, como el uso recursivo de

la planificación, textualización y revisión (uso de la lista de control y la importancia de generar borradores).

Los resultados del desarrollo de estas actividades de escritura se sintetizan y analizan a continuación.

4.2.3.1. Leer para escribir

En esta subfase los estudiantes se acercaron a aspectos característicos del folleto turístico, tomaron conciencia de la existencia de los subprocesos que se realizaban en momentos concretos, que caracterizan tanto el proceso de lectura como al de escritura. Se trata del término como el antes, durante y después (Solé, 1998); planificación, redacción y revisión (Flower y Hayes, 1996; Camps, 1993), que se corresponden respectivamente.

La exploración de conocimientos previos se realizó a partir de la lectura de un ejemplo de folleto turístico, como propone Jarpa (2012), “la lectura y la escritura van de la mano: ambas constituyen la clave principal para adquirir y asimilar conocimientos” (p.65). El folleto que se escogió para dicho propósito se titula “Ecuador, un rincón turístico” (**Anexo 8**), el cual, como objeto de conocimiento, respondía a las características prototípicas del documento, por lo tanto, permitió a los estudiantes familiarizarse con los esquemas característicos de dicho género.

Para el análisis, se presentó una guía de preguntas (**Anexo 9**) que ayudaron al proceso de comprensión de la información. Los estudiantes analizaron e identificaron aspectos del documento como el género al que pertenece (folleto turístico), el tema sobre el que se trata de manera general, prevención del contenido del documento a partir de la interpretación del título, relación entre el contenido del título y las imágenes, el mensaje central del documento, el propósito comunicativo, el remitente y el contexto en el que puede ser publicado. Es decir, características relacionadas con el reconocimiento de los elementos contextuales y estructurales: sistema semiótico y verbal que son propios del género (Alexepoulou, 2011; Parodi, 2015). Los estudiantes realizaron esta actividad en equipos de trabajo -formados aleatoriamente en la plataforma digital Zoom-. Pero antes, se llevó a cabo una prelectura colectiva conjuntamente con la docente.

Una vez culminada la tarea de lectura, mediante una lluvia de ideas, enumeraron los elementos del folleto turístico. La acción de señalar estos elementos indicados por los

compañeros, estuvo a cargo del secretario del grupo. Esta actividad y las fases llevadas a cabo dentro de la experiencia de lectura, permitieron el conocimiento y aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, mismas que -a la vez- permitieron la activación de los conocimientos previos de los estudiantes mediante una estrategia de comprensión, subrayado, apuntes en el texto, toma de notas e identificación de las características más importantes del documento (**Anexo 8**).

4.2.3.2. Hablar para escribir

“El diálogo de los alumnos con los maestros y de los alumnos entre sí es importante en la escritura (...) porque (...) es la base de una actividad reflexiva imprescindible para que asuman el control de los procesos de composición escrita” (Guasch, 2002, p.15).

En esta subfase de la implementación de la secuencia didáctica, se planteó la ejecución de un coloquio, en el cual los estudiantes mediante un conversatorio expusieron las respuestas del análisis del folleto, que se ejecutaron en la subfase anterior. Y mediante la interacción docente-estudiantes e interacción entre estudiantes se fue construyendo un cuadro general en el que se puso en común los elementos más característicos del folleto turístico.

A partir de esta información la docente reforzó el conocimiento de los estudiantes acerca de la teoría sobre el folleto y sus contenidos y sobre las características textuales del texto descriptivo, argumentativo e instructivo. Luego de considerar que la conceptualización del género había sido captada satisfactoriamente por parte de los estudiantes y se había reconocido claramente tanto los elementos contextuales y estructurales del folleto turístico, la docente procedió a solicitar que los dicentes que diserten verbalmente los procesos y elementos que aplicarían en la elaboración de su folleto turístico.

En dicha manifestación, se observó que los estudiantes habían construido satisfactoriamente sus conocimientos en cuanto a los componentes del folleto; sin embargo, aún existían vacíos en relación a la aplicación de estrategias de escritura. Esto se puede evidenciar en comentarios emitidos por los estudiantes.

En un primer comentario un estudiante expone: “para hacer mi folleto buscaré imágenes, información de mi comunidad, materiales necesarios, plantearé el tema, escribiré textos descriptivos, frases persuasivas e instrucciones. Estaré pendiente de que las imágenes estén relacionadas con lo que escribo. Utilizaré diferentes colores en la letra”. En esta expresión

se puede identificar que los estudiantes reconocen que el folleto contiene imágenes, diferentes tipos de textos, una relación entre los elementos semióticos (imágenes) y lo que escriben (texto); más no se plantea un proceso de escritura a excepción del enunciado “plantaré el tema” que corresponde a la planificación. En esta fase, la mayor parte de las concepciones sobre su trabajo escritural propuesto contenían descripciones similares a esta⁷.

En estas respuestas, se puede observar que la concepción sobre la escritura se ha modificado para los estudiantes, ya no se la piensa como una acción mecánica sino como más reflexiva. Los estudiantes consideran que deben estar más pendientes de la información que van a utilizar, cómo la van a organizar y que esta además requiere de una investigación previa: “buscaré información (...) imágenes”. Se vio que la idea de “pongo un título y escribo lo que quiero” se ha transformado. Solo entonces, se pensó que era hora de dotarlos de herramientas o estrategias para mejorar sus escritos. Así, esta tarea se llevó a cabo en la siguiente subfase.

4.2.3.3. Escribimos juntos

Esta etapa estuvo encauzada hacia la enseñanza y aplicación de estrategias didácticas para la composición de textos con base en los procesos principales: planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1996; Camps, 1993).

4.2.3.4. Planificación

Este momento se caracteriza por las siguientes acciones: formular objetivos, determinar el género, el tema y el propósito comunicativo. Según manifiesta Jiménez et al., (2018). Estas acciones, así mismo, pueden ser ajustadas o modificadas más adelante en los siguientes subprocesos de escritura (planificación y revisión).

De esta manera, este proceso se enfocó en la enseñanza de estrategias como la generación de ideas en torno al tema seleccionado, búsqueda de fuentes de información, definición de qué, cómo, para qué, para quién se va a escribir. Se promovió el interés y la participación activa de los escolares para que fueran ellos los protagonistas del acto de redactar. Por lo

⁷ Buscaré información para ir ubicando en cada parte del folleto. Agregaré imágenes de mi comunidad. Escribiré información que describa el lugar, una frase para convencer a que lo visiten, instrucciones de cómo llegar. Organizaré la información en títulos y subtítulos. Una vez que esté todo, lo entregaré.

tanto, fueron los estudiantes quienes propusieron, leyeron, revisaron, corrigieron y escogieron hacia quién o quiénes van dirigidos sus escritos.

Por otra parte, la planificación de los escritos, partió nuevamente de la exploración de los conocimientos previos sobre sus comunidades y sus atractivos. Como producto de esta información se generaron organizadores gráficos, que los ayudaron a centrarse en los aspectos que querían abordar y a hacer el acopio de la información necesaria para la escritura del folleto. De nuevo se vincularon los procesos de lectura y de escritura. En esta ocasión, la lectura, permitió a los educandos identificar datos para ampliar la información que ya conocían. Consultaron diferentes fuentes de información y relacionaron los resultados con los datos que ya conocían sobre el tema. A la vez, este proceso permitió poner en juego estrategias metacognitivas, partiendo del planteamiento del objetivo comunicativo. A partir de allí, los estudiantes seleccionaron los datos que giraban en torno a los temas de la información más relevante sobre su comunidad, descripciones, fotografías, direcciones, etc.

En cuanto a la determinación del destinatario, se planteó que el folleto que escribirían estaría dirigido a las familias de las comunidades aledañas y al público, en general. Es necesario indicar que esta decisión, también fue tomada por los estudiantes, luego de una breve discusión colectiva. Dicha discusión partió de la pregunta ¿para quién lo vamos a escribir?, en cuyas respuestas, mediante una lluvia de ideas, los discentes nombraban a un público diferente (turistas de otros países, personas de comunidades cercanas y lejanas, adultos, jóvenes y niños). Esta situación que generó respuestas tan dispares llevó también al acuerdo de escoger para todos el público o destinatario antes manifestado.

De igual manera, las características del género que se iba a utilizar para plasmar el mensaje (promoción de la comunidad), permitieron retomar una mesa de diálogo sobre la descripción de los elementos textuales, estructurales y contextuales del folleto turístico. Por ello, en este proceso fue necesario hacer memoria de los componentes analizados en la fase de lectura.

Así se procedió a la consulta y recolección de la información que les sirvió para complementar el organizador gráfico o la lluvia de ideas (**Anexo 11**) y comenzaron la

redacción de los escritos de acuerdo a la información sobre sus comunidades que ellos consideraron que se hacía necesario dar a conocer. En esta fase, previamente la docente explicó con brevedad en qué consistía el organizar las ideas en un gráfico que las registrara mediante la técnica de lluvia de ideas. Esto posibilitó a los estudiantes elegir ellos mismos la estrategia que mejor se acoplaba a sus intereses o posibilidades de generar ideas. Una vez obtenida y registrada la información se procedió a la producción del documento que corresponde a la siguiente subfase del proceso de escritura: textualización o redacción.

4.2.3.5. Textualización o redacción

El proceso de textualización o redacción del folleto tuvo dos propósitos. El primero, que los estudiantes tomen conciencia de los subprocesos que la composición escrita demanda. Y el segundo, el uso de estrategias que les permitiera organizar los escritos y mejorar dificultades asociadas a la estructura del folleto, sus elementos semióticos y verbales, las características lingüísticas y gramaticales, así como con la cohesión y coherencia.

Este momento correspondió a la generación del escrito. Fue un proceso que partió de la activación de los nuevos conocimientos, los mismos que se adquirieron en la etapa de investigación y que, a la vez, se combinaron con los que ya poseían. Se trató tanto de los conocimientos relacionados con los datos de sus comunidades como de los relacionados con los componentes propios del folleto turístico.

De esta manera, para la etapa de composición del folleto, los dicentes tenían claro que su documento debía cumplir con unos requisitos comunicativos, lingüísticos y gramaticales propios del género. Como, por ejemplo, el propósito (promocionar un lugar atractivo de su comunidad), el o los destinatarios (comunidades aledañas o público en general), lo que se quiere decir (uso de la estructura, vocabulario o léxico claro y con buena ortografía, relación adecuada de los elementos semióticos y verbales y organización de la información de forma clara). Sobre todos estos elementos se generaron conocimiento en la fase de conceptualización.

Antes de solicitar a los estudiantes que procedan a producir su primer escrito, la docente, como estrategia de escritura, los concienció sobre la importancia de escribir borradores y el uso de una lista de autocontrol o rejilla de autoevaluación (**Anexo 12**). Esta estrategia

permitió mejorar la calidad de sus escritos y comprobar que tuvieran mensajes claros y comprensibles. En cuanto a la rejilla de autoevaluación o lista de control, se les presentó una pre-elaborada. Conjuntamente con los estudiantes se analizaron los criterios de evaluación de la lista de control y se contrastó con los conocimientos que los estudiantes ya adquirieron sobre los componentes del folleto. El resultado de este contraste fue que los estudiantes no entendían claramente los criterios de evaluación que presentaba la rejilla.

Nuevamente, con participación de todos se procedió a redactar dichos criterios de acuerdo al vocabulario que usaban los estudiantes y su nivel de comprensión lectora. Luego de haber establecido los criterios de evaluación, la docente explicó que esta herramienta se podía usar constantemente para revisar que sus documentos cumplan con el objetivo propuesto y, a partir de esta autoevaluación, se pudo generar los borradores que se hicieron necesarios.

El proceso de textualización, no inició en esta etapa, al contrario, los estudiantes lo han estado ejecutando desde la fase misma del diagnóstico, con las actividades de apertura y la planificación. Ya lo manifestó Camps (2013), los procesos de escritura son recursivos, no se realizan de manera lineal sino más bien de acuerdo a las necesidades del escritor. Por eso, en esta etapa, se procedió a dar mayor énfasis a la redacción y con ella, de su mano, surgió el proceso de la revisión. De esta manera, los estudiantes crearon el primer borrador, el mismo que se hizo en material físico (cartulina o papel). A la hoja de formato A4 le realizaron los dobleces necesarios, hasta que tome forma de un tríptico. Luego, se pudo observar que las ideas registradas -ya sea las que provenían de la lluvia de ideas o las del organizador gráfico- se iban anotando en las diferentes páginas del folleto o desechando, según, consideraban que tenían o no relación con lo que querían escribir. Eliminaban la información repetida.

Así surgían diálogos en los que la docente buscaba confirmar de manera explícita lo que estaba sucediendo. Por ejemplo, la docente preguntó, “¿Por qué está tachando ideas de su organizador gráfico?” Y el estudiante respondió “Profe, porque no me sirve, se ha repetido la idea y las otras [...]son descripciones de muchos lugares de mi parroquia, pero decidí hablar solo de uno de ellos”. Este diálogo evidencia lo que suponía la docente, han entrado en juego paralelamente los tres procesos de escritura: mientras el estudiante textualiza,

realiza un proceso de revisión de la información que posee “se ha repetido las ideas” y regresa a la planificación para concretar el tema “decidí hablar solo de uno de ellos”. Este fenómeno se suscitó hasta el final de la elaboración del documento y su análisis se presenta con más detalle en la siguiente subfase, la revisión.

4.2.3.6. Revisión y exposición en público

En este apartado, se destaca con profundidad el proceso de creación de los borradores, proceso que fue observado en casi la totalidad de los estudiantes. La generación de los borradores fue un acto consciente para el que los estudiantes eligieron como material una hoja cualquiera. En algunos de los momentos se manifestaban expresiones como: “Es suficiente, igual en este no voy a presentar”, “Cuando esté listo y sin errores, lo paso a una cartulina”. Con esto se evidencia una vez más que el ejercicio mecánico de su escritura había quedado atrás. Reconocieron que sus borradores iban a presentar errores que debían corregirlos. El proceso de escritura reflexiva fue tomando fuerza. Entonces, de esta manera se generó la elaboración de borradores, como estrategia metacognitiva, que permitió el desarrollo de las ideas hacia la construcción del escrito. Ya encaminado el proceso, se observó que los estudiantes utilizaban la rejilla de autoevaluación o lista de control mientras realizaban sus escritos. Borraban, tachaban y, en ocasiones, arrugaban la hoja que contenía su escrito en forma de bolita, para desecharla. Todo esto como signo de que reconocían errores, los corregían o simplemente desecharon lo ya desarrollado para iniciar de nuevo.

En otros casos, leían en voz alta un fragmento o describían el dibujo que habían realizado o estaban por graficar, para que la docente les diera el visto bueno. Sin embargo, eran sus compañeros quienes más intervenían, daban su punto de vista y aprobaban o recomendaban qué información o elemento serían más adecuados consignar. Hallaban una razón más para que tacharan o decidieran reiniciar sus escritos. Así, estas acciones demostraron la forma en la que la autorregulación mejoraba su desempeño en la producción de sus escritos, mediante la reflexión y revisión del producto a medida en la que se iban construyendo.

Durante este momento, los estudiantes tuvieron la oportunidad de elaborar dos borradores y el texto final. Los primeros fueron el producto de una autoevaluación; el segundo, de la heteroevaluación realizada por la docente que llevó a la terminación del

documento final. Aunque no se había planificado, también se realizó una coevaluación entre compañeros. Este hecho se suscitó cuando los estudiantes intervenían para dar criterios respecto a la información que necesitaba quien consultaba en voz alta, o cuando alguien estaba en duda si la consignación de algún dato era correcta o incorrecta. Se observaba que, en algunos casos, el compañero que iba a dar su criterio miraba rápidamente la lista de control.

En los primeros escritos (**Anexo 6**) se pudo observar algún grado de avance hacia la superación de los vacíos encontrados durante el diagnóstico. Sin embargo, aún existía la presencia de dificultades en el proceso de producción del género, que tienen que ver con las categorías señaladas: estructura, relación efectiva entre los elementos semióticos y verbales, cohesión y coherencia, redacción clara de textos persuasivos, descriptivos e instructivos. Esta información se resume en la siguiente tabla:

Tabla 7.

Avances y vacíos de escritura durante la intervención

Criterios De Evaluación	Fortalezas	Debilidades
Estructura	• El tema es comprensible e interpretable. • Presencia de una estructura identificable en su forma y en su fondo, en todos los escritos presentados. • La estructura cumple en su mayor parte con las normas de textualización: introducción, breve descripción del lugar; desarrollo, instrucciones de cómo llegar al lugar; y la conclusión, persuadir a que se visite el lugar	• Aún presentan dificultad para construir un texto instructivo y en algunos casos el persuasivo (promocional).
Nivel paratextual (sistema semiótico)	• Aplican diferentes tipos de letras que permiten diferenciar el contenido de los títulos y subtítulos, control de márgenes, ilustraciones, comillas, paréntesis, y títulos y subtítulos. • Presentan imágenes, colores y números que aportan a la comprensión del texto.	• En la mayoría de trabajos existe la ausencia de marcas gráficas en los textos instructivos.

Criterios De Evaluación	Fortalezas	Debilidades
Nivel textual (sistema verbal)	• Presencia de descripciones de las características más importantes del lugar. • Los párrafos cumplen parcialmente con su función de persuadir, describir o dar instrucciones. • Las palabras destacan la terminología y las características lingüísticas exigidas por este género discursivo (folleto turístico).	• No se presenta instrucciones claras y frases persuasivas para convencer al lector. • Las frases y oraciones no se apoderan de los conectores. • La ortografía de los textos no cumple con las normas establecidas de acentuación y puntuación.

Nota: Elaboración propia

En resumen, los borradores de los textos, aunque aún presentaban algunos defectos, permitieron la reflexión de los estudiantes sobre su rol de escritores. Estos borradores se efectuaron en la medida en la que los estudiantes generaban ideas, las escribían, revisaban la lista de control y verificaban la pertinencia del escrito. La revisión del segundo borrador ejecutado por la docente dio paso al producto final, cuyo proceso de elaboración se describe en la siguiente fase correspondiente a las actividades de cierre.

4.2.4. Fase IV. Actividades de cierre

El producto final consistió en la elaboración de un folleto utilizando la tecnología. En esta fase los estudiantes pusieron en juego su creatividad. Las herramientas digitales que se utilizaron fueron Word o Google Docs. En esta fase fue muy importante el trabajo de los representantes quienes, desde casa, por medio de una labor comprometida, orientaron también el aprendizaje de los estudiantes en el manejo de estas aplicaciones para la elaboración del producto final (**Anexo 6**); mas no, en la escritura en sí.

Aquí se originó un nuevo momento de búsqueda de información, en esta ocasión su búsqueda estuvo tendiente a aclarar dudas como: qué es una plantilla Word, cómo acceder a ella, cómo digitalizar y crear un folleto con estas aplicaciones, qué herramientas facilitan elaborar el folleto según sus características estéticas y de contenido. En esta perspectiva, los estudiantes fueron agentes activos en el proceso de construcción de conocimiento: tomaron sus propias decisiones teniendo en cuenta sus posibilidades, evaluaron la pertinencia de las mismas, propusieron alternativas ante las dificultades presentadas, etc.

Luego de concretar tales detalles y teniendo los escritos revisados, corregidos y complementados procedieron a la presentación.

El trabajo se caracterizó por la creatividad y originalidad que dieron paso a un escrito embellecido y acorde a las características del género. No obstante, no se mejoró notablemente en aspectos formales básicos como ortografía y puntuación, incorporación de explicaciones, ejemplos, comparaciones, etc. Aún se evidenciaron vacíos especialmente en el uso de conectores, entre otros aspectos.

Un análisis más profundo de los resultados de estos escritos, se realizará en el apartado que corresponde a la evaluación de los resultados.

4.3. Evaluación de resultados: incidencia de la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos.

El propósito de la evaluación es tener información sobre los logros y las dificultades que se originaron en el proceso de implementación de la secuencia y reflexionar sobre los resultados más visibles de la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura de géneros discursivos (folleto turístico). Este hecho se llevó a cabo mediante la triangulación de datos obtenidos del análisis de una encuesta usada al final de la aplicación de la SD, la identificación de fortalezas y debilidades del producto final (folleto turístico), en contraste con los resultados obtenidos en la fase de identificación del problema.

Figura 11.

Actividades de aprendizaje de interés al final de la intervención



Nota: Elaboración propia

En cuanto a la primera categoría de análisis que corresponde a las percepciones sobre la escritura, según los resultados arrojados de la encuesta final, se dio un aumento importante del 12% (Figura. 11) -si se considera que la intervención solo duró 16 sesiones- en el número de estudiantes que se interesan por leer y escribir textos. Esto es del 15% al 27%. Por otra parte, la totalidad de ellos afirmaron que la escritura es útil más allá de estudiar “Lenguaje”; mientras que al inicio algunos no reconocían dicha utilidad.

En cuanto a las justificaciones dadas a esta información se puede apreciar manifestaciones⁸ como: “Yo creo que escribir es muy útil no solo para estudiar Lenguaje porque si sabemos escribir eso nos podrá ayudar en el futuro para ser buenos profesionales”. Leamos otro ejemplo: “Sí, nos ayuda en la vida, en nuestras tareas de todos los días”. Y finalmente, otro ejemplo: “Sí, ya que este no solo nos ayuda a dar opiniones, ideas o conocimientos, también nos ayuda a conocer el mundo que nos rodea”. De esta manera, a más de identificar al lenguaje como herramienta de aprendizaje y comunicación, ahora lo situaron como un medio útil para resolver tareas de la vida diaria y para su desarrollo profesional en el futuro.

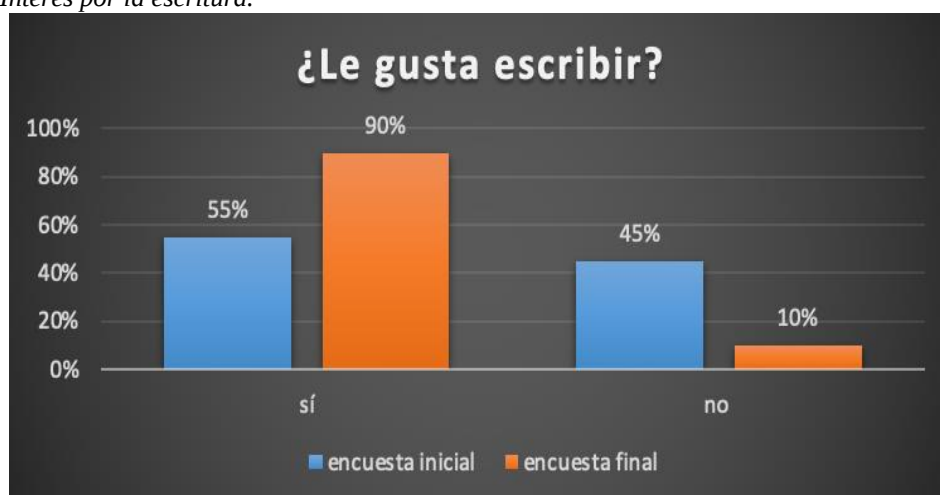
Estas nuevas valoraciones dadas a la escritura por parte de los estudiantes demuestran que, de cierta manera, han tomado conciencia de que la escritura es una práctica social que la pueden hacer suya (Camps, 2013), más allá de ser una tarea escolar. Los siguientes ejemplos extraídos de las encuestas evidencian un cambio en su percepción: han reconocido al lenguaje como una herramienta que “ayuda a conocer el mundo que (los) rodea” (ámbito social). Ahora la ven como un instrumento de desarrollo que los “podrá ayudar en el futuro para ser buenos profesionales”, y como un medio de interacción diaria que “ayuda en la vida en nuestras tareas de todos los días”. Este es el resultado de haberlos hecho partícipes de una práctica escritural encaminada a resolver un problema social (aportar de manera indirecta en reestablecer la economía de sus comunidades) y personal (superar sus dificultades de escritura). Ya lo afirmó Hayes (1996), la enseñanza de los

⁸ Los escritos originales de los estudiantes aún presentan faltas de ortografía y mal uso de la puntuación. Para efecto de evitar la ambigüedad y lograr una comprensión clara en el presente texto se ha mejorado el uso de los signos de puntuación y se ha corregido las faltas de ortografía.

procesos de escritura, para que sea significativa para el estudiante, tiene que estar relacionada con la resolución de una problemática.

La secuencia que se implementó elevó el grado de interés y motivación por la escritura-puesto en evidencia en la siguiente figura (12) - de forma que en la última encuesta el 90% de los estudiantes contestó que sí al preguntarles si les gustaba escribir. Hay un 45% de diferencia en relación con los resultados de la encuesta inicial, en la que solo el 45% contestaron que sí les gustaba escribir y el 55% dijo que no le gustaba y que lo hacía por necesidad. Luego de la intervención, los estudiantes ven la práctica de escritura como actividad que les “permite abrir la imaginación”, “generar ideas”, “reflexionar e incrementar el conocimiento”. En síntesis, piensan que “es una herramienta útil para toda la vida”.

Figura 12.
Interés por la escritura.



Nota: Elaboración propia

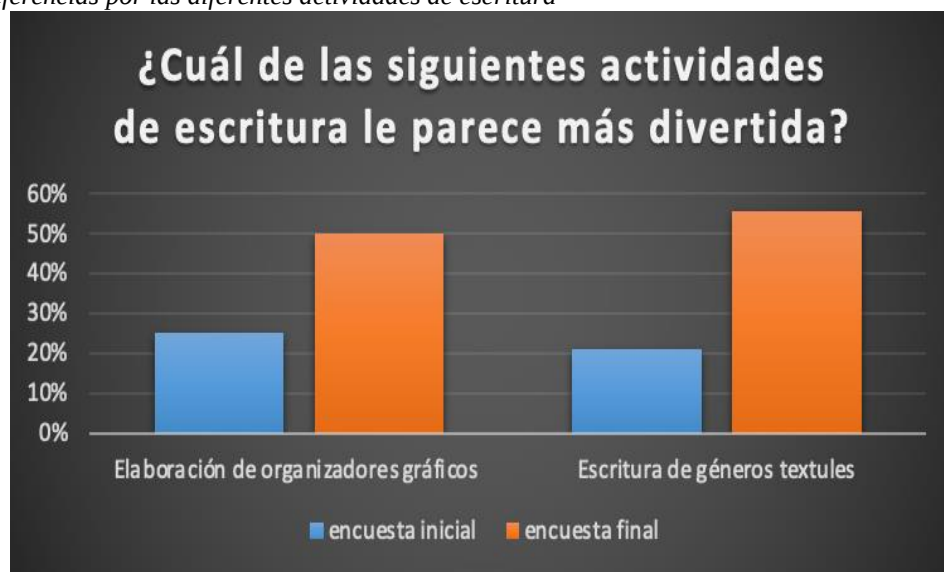
Las respuestas presentadas por los estudiantes como argumentos con que apoyan su actual gusto por la escritura, aparecieron luego de la aplicación de estrategias metacognitivas aplicadas a la enseñanza de la escritura mediante la elaboración de géneros discursivos. La puesta en marcha del uso recursivo de los procesos metacognitivos de planificar, textualizar y revisar (Camps, 2013), como estrategia metacognitiva fue constante, tal como ellos mismos expresan. Los ayudó a aprender a “generar ideas” y también a desarrollar sus

capacidades de “reflexionar e incrementar el conocimiento”. Los impulsó a que la escritura sea para ellos una “herramienta para toda la vida”.

Por otra parte, en la escritura del folleto turístico, se llevó a cabo el proceso de relacionar elementos semióticos y verbales (Parodi, 2015). Esto implicó poner en juego su creatividad - “abrir la imaginación”- para vincular imágenes, estadísticas, colores, diferentes fuentes y tamaños de letra, con el propósito comunicativo planteado en el sistema verbal (textos instructivos, persuasivos y descriptivos). Esta gama de posibilidades estratégicas permitió despertar el interés (gusto) por la escritura en los dicientes. Es notorio, además, que su preferencia en el diagnóstico por los organizadores gráficos en un 50% no había variado con la intervención. Simplemente, este gusto aportó a incrementar su motivación por la escritura de géneros (45,5%) la que sí se incrementó como lo muestra la figura 13.

Figura 13.

Preferencias por las diferentes actividades de escritura



Nota: Elaboración propia

En la segunda categoría de análisis, que corresponde al conocimiento que tienen los estudiantes sobre el folleto turístico como género discursivo, se identificó que muchos de ellos (70%) ampliaron dicho conocimiento, luego de la aplicación de la SD. La información emitida por los estudiantes ya no es básica, ya que describen elementos verbales (tipología textual), así manifiestan que “el folleto turístico es instructivo, descriptivo y argumentativo”, o también, que el folleto turístico “tiene que persuadir a los turistas e

informar cómo es el lugar y dar indicaciones de cómo llegar”. Por otra parte, enumeran el uso de elementos semióticos como mapas, gráficos, colores, paratextos etc. Así en sus explicaciones señalan que “contiene escritura⁹ e imágenes sobre lugares turístico”, “tiene gráficos, subtítulo, título, texto, imágenes y descripción.

Estos resultados cobran mayor valor en las respuestas emitidas en el cuestionamiento ¿En qué formas textuales cree que está incluido el folleto turístico? Muchos de ellos señalan que en el texto descriptivo, argumentativo e instructivo. Pero la mayoría enfatiza en la indicación de que corresponde al texto descriptivo. Por otra parte, las justificaciones dadas sobre la tipología textual que contiene un folleto turístico, presentan mayor caracterización a diferencia de las respuestas dadas en la encuesta inicial. Así se pueden encontrar justificaciones como: “las formas textuales... son el argumentativo que sirve para persuadir a que visiten el lugar, el descriptivo para dar características del lugar y el instructivo que sirve para decir los pasos para llegar a ese lugar”. Este ejemplo, junto al que se expone a continuación, demuestra que ha existido una construcción de conocimiento en cuanto al manejo de la tipología textual en la escritura de folletos turísticos: “descriptivo porque nos dicen cómo es el lugar, instructivo porque nos da instrucciones, como ejemplo no se puede entrar a un cierto lugar”

Ahora bien, en el producto final se observó que luego de la intervención la mayoría de estudiantes relacionan correctamente los elementos del sistema semiótico (dibujos, colores, matemáticas, marcas gráficas, etc.) con el sistema verbal (texto descriptivo, persuasivo e instructivo). De esta manera, se logró coherencia y cohesión entre el nivel textual y paratextual. Por otra parte, tanto el texto descriptivo como el persuasivo son correctamente elaborados con base en sus características textuales. Sin embargo, la mayoría de estudiantes no lograron elaborar textos instructivos de manera correcta o muchos de ellos no lo hacen aún. La escritura es un proceso que requiere de un ejercicio constante y continuo. En cuanto al manejo de conectores, el nivel ortográfico y de puntuación, los estudiantes presentaron una leve evolución. En la tabla 8 se presenta un breve resumen de los resultados encontrados en los folletos.

⁹ Se sobreentiende que el estudiante hace referencia al texto escrito.

Tabla 8.

Síntesis de fortalezas y debilidades del producto final

Criterios de evaluación	Fortalezas	Debilidades
Estructura	• El tema es comprensible e interpretable. • Presencia de una estructura identificable en su forma y en su fondo, en todos los escritos presentados. • La estructura cumple en su mayoría con las normas de textualización: introducción, breve descripción del lugar; desarrollo, instrucciones de cómo llegar al lugar; y la conclusión, persuadir a que se visite el lugar.	• Aún presentan, en algunos casos, dificultad para construir un texto instructivo y persuasivo.
Nivel paratextual (sistema semiótico)	• Aplican diferentes tipos de letras que permitan diferenciar el contenido de los títulos y subtítulos, control de márgenes, ilustraciones, comillas, paréntesis, y títulos y subtítulos. • Presentan imágenes, colores y números que aportan a la comprensión del texto.	• En determinados trabajos escritos existe la ausencia de marcas gráficas en los textos instructivos.
Nivel textual (sistema verbal)	• Presencia de descripciones claras de las características más importantes del lugar. • Los párrafos cumplen parcialmente con su función de persuadir, describir o dar instrucciones. • Las palabras destacan la terminología y las características lingüísticas exigidas por este género discursivo (folleto turístico).	• Ciertos trabajos no presentan instrucciones claras y frases persuasivas para convencer al lector. • Las frases y oraciones no se apoderan, en su totalidad, de los conectores para enlazar ideas. • La ortografía de los textos no cumple con todas las normas establecidas de acentuación y puntuación.

Nota: Elaboración propia.

Finalmente, en la tercera categoría de análisis, manejo de estrategias metacognitivas en el proceso de aplicación de la SD, se puede ver que los estudiantes se apoderaron de estos recursos estratégicos. Se observa el uso continuo y persistente de organizadores gráficos o lluvia de ideas en el proceso de generar ideas, elaborar borradores y manejar una lista de control. Es decir, aplicaron constantemente los procesos de planificar, textualizar y revisar.

Así, el texto final fue producto de un proceso y no de la elaboración del documento, escrito en una única vez. De cierta manera, se pudo constatar que los estudiantes tomaron conciencia sobre la importancia del manejo de las estrategias metacognitivas que les permitieron mejorar sus escritos.

Tanto lo que se observó en el proceso, así como la información obtenida en sus respuestas de la encuesta final, ante la pregunta: ¿Qué pasos siguen para realizar un escrito?, muestran que los estudiantes describieron pasos concretos: “1. Búsqueda del texto que vamos a redactar. 2. Lluvia de ideas. 3. Hacer nuestro primer borrador. 4. En el segundo borrador corregiremos y ordenaremos la información. 5. Elaboro mi trabajo”. Como esta descripción, también se despliegan otras respuestas similares¹⁰ que dan cuenta de la interiorización del manejo de la lluvia de ideas, el uso del organizador gráfico, la realización de borradores y, finalmente, la elaboración de una versión final del folleto u otro texto.

Sin embargo, en ninguna de las respuestas se mencionaron el uso de la lista de control y del proceso de planificación que también se usaron. Más, cuando se les consultó en qué momento utilizaron la lista de control, la mitad de los estudiantes, señalaron que fue en la revisión y un pequeño número (30%) señaló que en las tres fases (planificación, redacción y revisión).

A modo de resumen, se puede encontrar las diferencias y semejanzas presentadas en cada fase de la investigación, en la siguiente tabla:

Tabla 9.

Comparación de hallazgos en las fases de la investigación

Categoría de análisis	Diagnóstico (encuesta inicial)	Plan de mejora (SD)	Evaluación de la implementación (encuesta final)
Percepciones sobre la escritura	La gran mayoría de estudiantes señalan no tener interés por leer y escribir, siendo solo un grupo mínimo	A partir del planteamiento de la problemática de escritura presentada al iniciar la intervención, demuestran paulatinamente interés por	Existe un aumento en cuanto al porcentaje de estudiantes que les interesa leer y escribir (27%). La totalidad de

¹⁰ E1: Selección del tema. Búsqueda de información. Elaboración de un bosquejo. Redacción de un borrador. Revisiones. Redacción definitiva.

E2: Averiguar el tema. Saber las partes de un texto ya sea un folleto u otro texto. Elaborar el primer borrador. Corregir los errores. Pasar a limpio.

Categoría de análisis	Diagnóstico (encuesta inicial)	Plan de mejora (SD)	Evaluación de la implementación (encuesta final)
	(15%) quienes afirman, inclinarse hacia dicha actividad. Sin embargo, un gran número de ellos (86%) reconocen la utilidad de la escritura, ya sea como herramienta de aprendizaje y medio de comunicación. A más de la mitad del grupo no le gusta escribir. Y, todos coinciden en que escriben porque es necesario. Las preferencias de escritura en el estudiantado se encuentra los organizadores gráficos, siendo los géneros textuales la segunda opción.	escribir y mejorar sus escritos, tratando de cumplir con los parámetros establecidos en la rúbrica de evaluación (Anexo 5) Se mantiene la preferencia por los organizadores gráficos, ya que, al presentarles las opciones de una rueda de atributos o una lluvia de ideas, en la producción y organización del contenido inicial del folleto, la mayoría de ellos, optaron por un organizador gráfico. Aunque demostraron mucha motivación al comprender que para elaborar un escrito (folleto turístico) no solo se requiere generar contenido y estar pendiente por la ortografía y la sintaxis; sino también que es necesario poner en juego el uso correcto y pertinente de colores, gráficos, tamaño y fuente de letra, etc. para lograr coherencia y cohesión en el escrito	ellos han afirmado que la escritura es útil más allá de estudiar “Lenguaje”. Cuya utilidad se reconoce como un medio de comunicación, herramienta para resolver tareas de la vida diaria, recurso para aprender las otras áreas de estudio y para su desarrollo profesional en el futuro. Cerca de la totalidad de los estudiantes expresan que les gusta escribir. Ya que consideran que esta les permite abrir la imaginación, generar ideas, reflexionar e incrementar el conocimiento y es una herramienta útil para toda la vida. En cuanto a las preferencias como actividad de escritura, se mantiene la tendencia a los organizadores gráficos y la escritura de géneros como segunda opción.
Conocimientos sobre la tipología textual y el folleto turístico	Casi la totalidad de estudiantes (95%) afirman que han leído un folleto turístico. Y en cuanto a sus conocimientos sobre el contenido de este género, demuestran tener una leve idea sin ser esta errada, ya que lo relacionan con la información de un lugar, invitación para conocer un país, guía	Tanto en los borradores producidos por los estudiantes, como el producto final, se observa que relacionan correctamente los elementos del sistema semiótico (dibujos, colores, matemáticas, marcas gráficas, etc.) con el sistema verbal (texto descriptivo, persuasivo e instructivo). Logrando coherencia y cohesión entre el nivel textual y paratextual.	En cuanto a sus conocimientos sobre el contenido del género, se puede determinar que muchos de ellos han ampliado su conocimiento sobre las características del mismo; la información ya no es básica, ya que describen elementos verbales (tipología textual) que caracteriza el género y los elementos semióticos, como mapas,

Categoría de análisis	Diagnóstico (encuesta inicial)	Plan de mejora (SD)	Evaluación de la implementación (encuesta final)
Estrategia Metacognitivas	turística. En cuanto a la tipología textual que estas contienen, los estudiantes señalan a al texto instructivo y <u>descriptivo e incluso</u> al narrativo y expresivo, pero ninguno de ellos señaló a los argumentativos. Además, la mayoría de ellos no justifican las respuestas, y aquellos que sí lo hacen describen las características de cada tipo de texto.	Por otra parte, tanto el texto descriptivo y el persuasivo son correctamente elaborados en base a sus características textuales. Más, la mayoría de estudiantes no logran <u>elaborar textos instructivos</u> de manera correcta o muchos de ellos no lo hacen. (Fuente: Síntesis de fortalezas y debilidades de la evaluación del producto final). En cuanto al manejo de conectores, el nivel ortográfico y de puntuación, presentaron una leve evolución.	gráficos de la ubicación del lugar, etc. En cuanto al reconocimiento de la tipología textual que caracteriza al folleto <u>turístico, muchos de ellos</u> señalan al texto descriptivo, argumentativo e instructivo. Mas la mayoría se enfoca aún en señalar que corresponde únicamente al texto descriptivo. En cuanto a la justificación que dan, está ya es una explicación más elaborada.
	Los estudiantes aceptan utilizar estrategias para elaborar sus escritos, pero estas no corresponden del todo a estrategias conscientes, sino más bien personales y mecánicas “pasos”.	Se apoderan de las diferentes estrategias metacognitivas. Se pudo observar el uso de organizadores gráficos en el proceso de generar ideas, elaborar borradores y manejar de una lista de control. Tomaron conciencia de la importancia del manejo de estrategias didácticas que les permite mejorar sus escritos. El texto final, fue producto de un proceso y no de una elaboración única.	En cuanto al uso de estrategias metacognitivas, describen pasos concretos en los que menciona estrategias como la lluvia de ideas, el organizador gráfico, realizar borradores y finalmente, elaborar una versión final del folleto. Sin embargo, en ninguna de estas respuestas se menciona el uso de la lista de control y el proceso de planificación. Más, cuando se les consultó en qué momento utilizaron la lista de control, la mitad de los estudiantes, señalaron que fue en la revisión y otro número menor en las tres fases (revisión, redacción y revisión)

Nota: Elaboración propia



En resumen, podemos decir que la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura de géneros discursivos tuvo una gran potencialidad para incidir en el mejoramiento de la escritura de los estudiantes del séptimo de básica. En este grupo concreto generó algunos cambios en la calidad de escritos de los estudiantes y ha incidido de forma determinante en el incremento de la motivación que los impulsa en su uso del lenguaje.

5. CONCLUSIONES

Luego de haber organizado, analizado y presentado los resultados de esta intervención pedagógica llevada a cabo en el séptimo de básica, paralelo “B”, de la Unidad Educativa “Ciudad de Cuenca”, se establecieron las siguientes conclusiones:

1. Las estrategias metacognitivas aportaron significativamente al fortalecimiento de la producción escrita de folletos turísticos entre los participantes de esta investigación. Lo más interesante de comprender este aporte fue que, al conjugar la aplicación de estrategias metacognitivas con la producción de géneros discursivos (folleto turístico), no solo se fortaleció la composición escrita; sino también, se promovió la creatividad, se despertó el interés por escribir y se impulsó la curiosidad. Es decir, se puso en juego los diferentes potenciales tanto cognitivos, afectivos, físico, sociales y lingüísticos de los escritores (Hayes, 1996; Parodi, 2015).
2. La secuencia didáctica, adoptada como esquema metodológico de la intervención, permitió analizar la evolución que presentaron los escritos y el desempeño de los estudiantes desde su situación inicial, cuando se identificó la problemática y se planteó el estudio, hasta el final de la intervención. En primera instancia, la planificación y aplicación de la SD, como estrategia didáctica, permitió generar un plan de trabajo que, en forma sistematizada y organizada, transportó tanto a los estudiantes como a la docente, a lograr metas concretas de aprendizaje (Díaz Barriga, 2013). Es decir, se aprendió a hacer algo, a cómo hacerlo, con qué propósito; en busca de “llevar a cabo acciones sociales y comunicativas” (Navarro, 2019, p.7). En segundo término, la aplicación de la SD posibilitó una comprensión secuencial de los resultados presentados en cada una de las fases de la investigación cualitativa, con enfoque metodológico de investigación acción (Hernández Sampieri et al., 2015), lo que facilitó a la investigadora la toma de decisiones oportunas que permitieron que la investigación, a pesar del confinamiento por la Pandemia de COVID 19, llegara a su buen término.
3. De acuerdo con el diagnóstico realizado a los estudiantes a través de la encuesta y de la producción de sus primeros documentos, la escritura no era una de sus actividades de aprendizaje preferidas. La concebían como mecánica y sin mucha utilidad para el desenvolvimiento de su vida diaria. Esto ocurría porque la enseñanza del proceso

escritural se basaba en estrategias que no permitían a los estudiantes construir aprendizajes significativos puesto que no estaban direccionadas hacia sus intereses. El tratamiento de la escritura desde la producción de géneros discursivos, en este caso, el folleto turístico, aportó a cualificar los escritos y a despertar el interés escritural y la creatividad de los discentes. En primera instancia, porque la producción de este género se basó en una problemática que los estudiantes viven en el contexto actual. Este hecho despertó la necesidad de escribir y, de esta manera, de interactuar con una herramienta de carácter social como lo es el folleto turístico, no solo en el contexto escolar sino también en el contexto en el que se desenvuelven (Camps, 2013; Parodi, 2015).

4. Como ya se dijo, la aplicación de la secuencia didáctica, a través de estrategias metacognitivas, estuvo enfocada en la escritura de un género seleccionado, el folleto turístico. Este género tiene una difusión social, es atractivo para los estudiantes y contiene los elementos esenciales de escritura que se deben aprender en esta etapa escolar. Sin embargo, al inicio sus conocimientos en relación al contenido del género (folleto turístico) eran deficientes. Los estudiantes no describían adecuadamente todos los elementos estructurales, textuales y contextuales que se debe tener presente en su elaboración (Alexopoulo, 2011). Más, luego de la implementación de la SD, los estudiantes, no solo lograron describir y escribir acertadamente los elementos antes mencionados, sino también estaban conscientes de su rol activo en la interacción comunicativa, las prácticas discursivas y en la búsqueda del cumplimiento de los propósitos mediante la producción de dicho género (Carlino, 2012; Parodi, 2015). Esto se logró gracias a la organización, revisión y reestructuración constante de los elementos textuales, estructurales y contextuales que realizaron los estudiantes sobre el documento (Flower y Hayes, 1996).
5. La práctica de la escritura, desde la lectura (leer para escribir) y la expresión oral (hablar para escribir), permitió experimentar la aplicación de las destrezas lingüísticas como un todo puesto al servicio de la consecución del ejercicio escritural. Se reflexionó sobre las características estructurales, textuales y contextuales de los géneros discursivos, ya que para redactar un género discursivo es necesario primero conocerlo. Por ello, introducir actividades de lectura y de oralidad antes de incursionar el

desarrollo de la composición escrita, fue una estrategia que permitió, por un lado, concientizar a los estudiantes de que estos son procesos complementarios (Guasch, 2002; Jarpa, 2012); y, por otro lado, valorar la lectura y la oralidad como fuente de enriquecimiento lexical y de adquisición de conocimientos. De este modo, los estudiantes pudieron superar su inicial desconocimiento de las estrategias formales de escritura; pues, al inicio su proceso de redacción carecía de planificación y revisión, y por lo mismo, se quedaban en la etapa muy básica de “decir el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1985).

6. Así también, los estudiantes comprendieron que los documentos que circulan en su contexto escolar y social, de acuerdo a lo planteado por Parodi (2015), están compuestos no solo por elementos verbales (textos escritos) sino también por elementos semióticos (gráficos, colores, números, etc.); y que, estos dos deben relacionarse adecuadamente de acuerdo al propósito comunicativo para lograr la coherencia y cohesión efectiva del mensaje. En fin, comprendieron que para producirlos no solo se debe tener en cuenta los componentes estructurales y textuales, sino también los contextuales: propósito comunicativo y el público para el que está dirigido (Alexopoulou, 2011, Parodi, 2015; Navarro, 2019).
7. Otro logro fue que, durante la ejecución del proceso, los estudiantes valoraron el aprendizaje de los contenidos de las otras áreas de estudio, ya que para la producción del folleto turístico fue necesario conocer más allá de los contenidos de Lengua y Literatura y poner en juego sus destrezas lingüísticas para hacer significativos los contenidos de otras asignaturas (Rosli, 2016), tales como Cultura Estética, Matemática, Ciencias Naturales, Estudios Sociales.
8. Por otra parte, para lograr el fortalecimiento del proceso escritor en los estudiantes, fue muy importante la participación de la docente investigadora quien, por un lado, brindó las bases tanto teóricas como estratégicas que fomentaron el desarrollo de destrezas escriturales de los estudiantes. Su tarea se focalizó principalmente en promover la escritura como reescritura (Carlino, 2012) enseñando a releer y valorar los borradores (Cassany, 1999). Así, este proceso preparó a los estudiantes para nuevas situaciones en las cuales se enfrenten solos a producir géneros discursivos u otras actividades de

escritura (escolares o sociales). Con esto se ha respondido a las circunstancias actuales de la educación virtual a la que nos enfrentamos, en la que el manejo de estrategias metacognitivas adquiere relevancia porque son herramientas que permiten que los discentes se desenvuelvan de manera autónoma en su proceso de aprender, en general, y en su actividad escritural, en particular.

9. Es así que, el impacto de los resultados de la investigación tuvo tres direcciones. En primer lugar, el grupo de estudiantes intervenido. En segundo lugar, esta experiencia influyó también en la labor educativa de la docente investigadora; quien, con base en este estudio, transformó los diseños de sus estrategias didácticas; ha generado nuevas experiencias pedagógicas en torno al lenguaje en busca de que el aprendizaje de sus alumnos sea significativo; y ha compartido los resultados de esta investigación con los compañeros docentes de todas las áreas de estudio en la institución que labora. Y, por último, tuvo un impacto en la institución educativa, en la cual se ejecutó la investigación, donde se ha abierto una nueva perspectiva en el tratamiento didáctico de la escritura, con miras a que la práctica escritural cruce las barreras del ámbito escolar (escritura para resolver tareas) y pase a formar parte de una herramienta útil para la convivencia social (escritura para resolver problemáticas de la vida cotidiana del estudiante).
10. Finalmente, las conclusiones que se han formulado permiten derivar algunas sugerencias para futuras investigaciones. Entre ellas, extender este estudio a otros niveles de educación de la misma institución u otros establecimientos educativos. Así también, incorporar otro tipo de género discursivo en cuya producción escrita se emplee estrategias metacognitivas, de acuerdo a lo planteado a esta propuesta investigativa. Otro tópico interesante por investigar sería el manejo de estrategias metacognitivas y sus efectos en la producción de géneros discursivos (resúmenes, ensayos, carteles, etc.) en otras asignaturas distintas al área de Lengua y Literatura. Por lo tanto, no resulta sólo conveniente sino también necesario, continuar con esta línea de investigación. La finalidad de la divulgación de este estudio es contribuir al conocimiento de la Didáctica de la Escritura a partir de las posibles propuestas que surjan desde esta primera experiencia, y que permitan profundizar y mejorar el



proceso escritor del estudiantado de la institución en la que se ejecutó el proceso. Todo esto con el fin último de contribuir para que la sociedad tenga ciudadanos autónomos y conscientes de producir textos escritos de calidad, que propicien una comunicación efectiva entre escritor y lector.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, L. (2016). Evaluación de una propuesta para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios a partir de habilidades de metacognición. *Logos*, 26(2), 181-196. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-32622016000200005
- Alvarado, A. Romero de Padrón, M. Barboza, J. (2017). Escritura creativa: Metacognición develada en el texto. *Procesos Formativos para el siglo XXI*, 1(2), 280-301. ISBN: 978_980_427_019. https://www.academia.edu/34857728/Escritura_creativa_Metacognici%C3%B3n_develada_en_el_texto
- Alexepoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y La evaluación de la competencia discursiva. Athenas: Universidad Nacional y Kapodistriaca. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf
- Arias, B y Aparicio, A. (2020). Conciencia metacognitiva en ingresantes universitarios de ingeniería, arquitectura y ciencias aeronáuticas. 8, 1, 1-17. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n1/2310-4635-pyr-8-01-e272.pdf>
- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Madrid: Paidós, pp. 14-318. ISBN. 84-493-1234-5. https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64. DOI: 10.1080/02103702.1992.10822332.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1985). Estrategias de afrontamiento cognitivo y el problema de "inerte conocimiento. 2, 65-80. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ke23AAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA65&dq=Bereiter,+C.+y+Scardamalia,+M.+\(1985\)&ots=XLC756Vuei&sig=kY981F5YftPz60EmvZOHPkQIrKs#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ke23AAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA65&dq=Bereiter,+C.+y+Scardamalia,+M.+(1985)&ots=XLC756Vuei&sig=kY981F5YftPz60EmvZOHPkQIrKs#v=onepage&q&f=false)
- Bernal, César A. (2010). Metodología de la Investigación. Tercera edición. Pearson Educación: Colombia.

- Burón, J. (1996). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Calvin, M. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*. 19 (19) 9-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2870/287024099002>.
- Calle, -Álvarez, G. (2016). La autorregulación durante la escritura digital. *Revista educación y desarrollo social*. 10(1), 30-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1447>.
- Calle-Álvarez, G. (2020). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 10 (2), 323-335. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10628>
- Calle, G. y Sánchez, J (2017). Influencia de los entornos personales de aprendizaje en las habilidades metacognitivas asociada a la escritura digital. *Entramado*, 13(1), pp. 128-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6084943>
- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. *Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Univ. Autónoma de Barcelona*. 216, p. 19-21. <https://ddd.uab.cat/record/164812>
- Camps, A. (2000). Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. *Lenguaje y textos*, 15, 37-49. <http://hdl.handle.net/2183/8107>
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación* (20)20-33. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/164812/cuaped_a1993m7n216p19.pdf
- Camps, A. (2013). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: punto de vista de diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En C. A, *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. p. 13-17. Barceloana : GRAO, de IRF,SL

- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista dedocencia Universitaria*, 11 (1), 17-36.
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5590>.
- Carlino, P. (2012). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad y un addenda. *Lectura y Vida*, 1 (1), 8-21.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/185>.
- Catteron, J. (2013) ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? En C. A, *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. p. 93-109. Barceloana : GRAO, de IRF,S. DOI: 10.1174/021470395321340457.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona. Paidos. (2) 2.
- Cassany, D. (2004). “La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE” en *español para fines específicos. Actas del II CIEFE*, 40-64. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Consuegra, D. Molina, A. y Esteban, A. (2007). Análisis de los folletos de información turística: una aplicación a destinos nacionales mediante la investigación de mercados. *Revista de análisis turístico*, 4 (2), p. 47-54
https://www.researchgate.net/publication/277475872Analisis_de_los_folletos_de_informacion_turistica_una_aplicacion_a_destinos_nacionales_mediante_la_investigacion_de_mercados
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Cap. 5 y 7. 3ª. edición, México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). Una teoría del proceso cognitivo de la escritura. *Facultad. Composición y Comunicación*, 32(4), p. 365-387.

- Flower, L., y Hayes, J. (1996). Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida*, 3-19. <https://www.researchgate.net/publication/267779388>.
- García, A., Gallego, J. y Rodríguez, A. (2014). ¿Cómo revisan sus textos los futuros docentes en formación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), p. 16-33. <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenidogarciagallegorgomez.html>
- García-Azkoaga, I. y Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscópico*, 14 (1), p. 46-58 <https://addi.ehu.es/handle/10810/18298>.
- Guasch, O. (2002). Hablar para escribir. *Aula de innovación educativa*. 111, p. 15-17
- Grupo DIDACTEXT (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, p. 77-104.
- Hayes, J. (1996) Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- INEVAL. (2014). Resultados de las pruebas del Sistema de Evaluación y Rendición de la Educación. <http://educiudadania.org/estado-presento-los-resultados-de-las-pruebas-del-sistema-de-evaluacion-y-rendicion-de-la-educacion/>
- Jarpa, P. (2012). Escritura, lectura e investigación. *UstaSalud*. 11 (2), 65-67. http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/USTASALUD_ODONTOLOGIA/article/viewFile/1118/917
- Jiménez, V., Alvarado, J., y Jara, P. (2018). Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea. *Electornic Journal of Research in Educational Psycology*. 16 (2). <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2095>
- Milian, T. (2013). Textos expositivos: el resumen. En C. A, *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. 161-187. Barceloana : GRAO, de IRF,SL

- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender a cerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*. 89(1), 65-80.
- Molano, J. (2020). Transformando prácticas de aula desde la virtualidad a través de la metacognición. *Experiencias Investigativas y Significativas*. 6 (6), 191-209.
- Monsalve, Y., y Pérez, R. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*. 26 (60), p. 117-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163235>.
- Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico. *Lenguaje*. 42 (2), 247-274. Doi: 10.25100/lenguaje.v 45i2.527
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica. *Artigos/Articles*, (35)2 1-32. doi. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*. 51 (80), p. 19-56. ISSN 0459-1283 http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000300001
- Parodi, G. (2015). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para saber y hacer*. Chile: Salesianos S.A.
- Parodi, G. y Burdiles, G. (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Chile. 1 1-483
- Piaget, J. (1999). De la pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Prado, J. (2011). Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid: La Muralla.
- Robledo, P., Fidalgo R., Alvarez, M., y Sanchez, R. (2016). Adquisición de Estrategias de Autorregulación de la Escritura a través del modelado y emulación de pares vs individual. VII Congreso Internacional de Psicología y Educación (CIPE2016), Alicante.

- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de la Plata], Repositorio Institucional.
- Sánchez V., Romanutti, G. y Borzone de Manrique, A. (2007). Leer y escribir géneros discursivos en primaria. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281295>
- Sánchez, V., y Borzone, A. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura práctica en el aula. (Spanish). *Lectura Y Vida*, 31(1), 40-49. de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312039>
- Santamaria, J. (2013).Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En C. A, *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. (111-127). Barceloana : GRAO, de IRF,SL
- Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona. <https://edia.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/1142estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Tesouro Cid, M. (2006). *Enseñar a aprender a pensar en los centros educativos, incluso en las actividades de evaluación*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 9(1).
- UNESCO. (2013). Tercer Estudio Regional, Santiago.
- Unidad Educativa Ciudad de Cuenca. (2019). Informes pedagógicos del área de Lengua y Literatura.
- Valenzuela, A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura ¿Qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), p.69-93. doi.org/10.25100/lenguaje. v46i1.
- Valenzuela, M. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educ. Pesqui*.1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187571>



- Vintimilla, M., y Crespo, M. (2001). *Pensar, hablar y escribir*. Universidad de Cuenca. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/27766>
- Vigosky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Editorial Laurato, 1964. 181
- Vygotsky, L. (1997). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

7. ANEXOS

Anexo 1.	Muestra de encuesta inicial aplicada a los estudiantes	105
Anexo 2.	Ejemplos de textos escritos por los estudiantes durante el diagnóstico y delimitación del problema.	107
Anexo 3.	Estructura de la secuencia didáctica diseñada para la intervención.	107
Anexo 4.	Diario de campo: registro de las observaciones ejecutadas durante la intervención... ..	110
Anexo 5.	Rúbrica de evaluación del folleto turístico	125
Anexo 6.	Ejemplos de folletos turísticos generados en el proceso y al final de la aplicación de la SD	126
Anexo 7.	Muestra de encuesta final aplicada a los estudiantes.....	129
Anexo 8.	Modelo de folleto turístico escogido para la fase de lectura, análisis de sus componentes y revisión de conocimientos previos: “Ecuador, un rincón turístico”	131
Anexo 9.	Guía de preguntas para la comprensión lectora de folletos turísticos	132
Anexo 10.	Muestra de los organizadores gráficos y lluvia de ideas elaborada para la documentación.....	133
Anexo 11.	Rejilla de evaluación o lista de control para la autoevaluación (revisión) de los folletos turísticos.....	134

7.1. ANEXOS

Anexo 1. Muestra de la encuesta inicial aplicada a los estudiantes

6

7^{mo} B

UNIVERSIDAD DE CUENCA

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

ENCUESTA

La siguiente encuesta busca conocer sus intereses y habilidades frente a prácticas de escritura. Por favor, responda las preguntas de la manera más honesta. Su colaboración es muy importante.

1. ¿Cuál de las siguientes actividades de aprendizaje prefiere realizar en la escuela? Señale con una X

Resolución de problemas matemáticos	
Experimentación científica	X
Deportes	X
Música y dibujo	X
Lectura y escritura de textos	X
Análisis de videos sobre historia	X

2. ¿Cree que escribir es una actividad útil más allá de estudiar "Lenguaje"? Explique su respuesta.

Si, porque nos ayuda a comunicarnos de diferentes maneras

3. ¿Le gusta escribir? ¿Sí? ¿No? Explique por qué.

No, porque es muy cansado y no soy buena en la ortografía

4. ¿Cuál de las siguientes actividades de escritura le parece más divertida? Señale con una X

Ejercicios de completación	
Redacción de cuentos, poemas, retahílas, etc.	
Elaboración de organizadores gráficos	
Resúmenes	
Escritura de géneros textuales: cartas, informes, instructivos, solicitudes, recetas, etc.	X
Otros (anote)	
Ninguna, no me gusta escribir	

5. ¿Cuáles son las motivaciones que lo llevan a escribir?

Que me puedo comunicar con amigos de larga distancia

6. ¿En la escuela se promueve la escritura desde las diferentes asignaturas? ¿Sí? ¿No? Explique su respuesta

Si, porque la escritura es muy necesaria



UNIVERSIDAD DE CUENCA

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

7. ¿Qué clase de escritos ha tenido que elaborar durante su etapa escolar? Anote el número según la frecuencia:
Nunca=0 Frecuentemente= 2
A veces=1 Siempre=3

RESÚMENES	2	EJERCICIOS DE COMPLETAR	3
ORGANIZADORES GRÁFICOS	1	INVESTIGACIONES	2
COPIADO DE OTROS TEXTOS	2	DOCUMENTOS (cartas, folletos, instructivos, etc)	1
CUESTIONARIOS	3	TEXTOS LITERARIOS: (poemas, cuentos, rimas, etc.)	1

8. De la lista siguiente, señale con una X las formas textuales que conoce y las que ha escrito:

	Conoce	Ha escrito
A. Narrativo	X	X
B. Argumentativo		
C. Expresivo	X	X
D. Descriptivo	X	X
E. Instructivo	X	

9. ¿Ha leído alguna vez un folleto turístico? Señale con una X

(sí) ☒ (no) ☐

10. En general, ¿cuál cree que es el contenido de un folleto turístico?

El contenido es que nos aga conocer el lugar

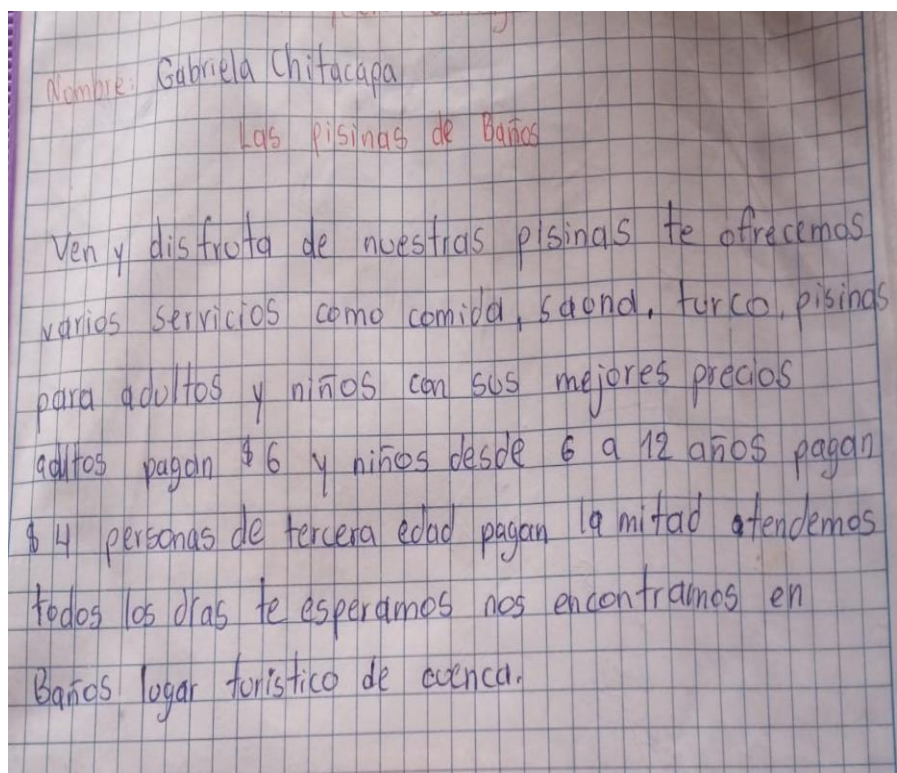
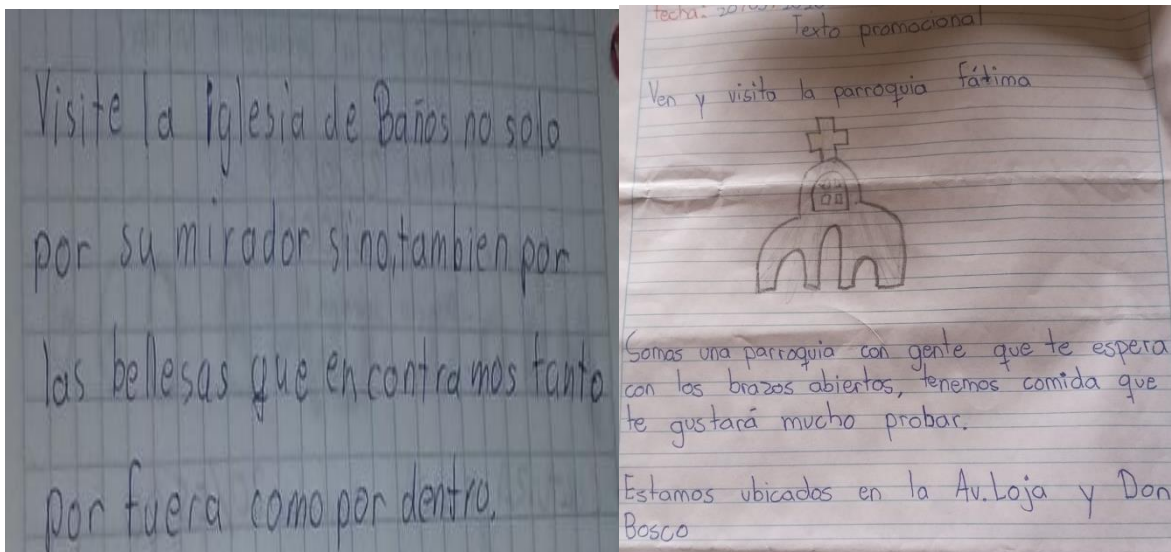
11. ¿Qué pasos sigue usted para redactar un escrito? Explique su respuesta.

Buscar informacion, leerlo, copiar lo mas importante y por ultimo pasara a limpia

12. ¿En qué formas textuales de las mencionadas en la pregunta 8, cree que está incluido el folleto turístico? Justifique su respuesta.

A. Narrativo	
B. Argumentativo	
C. Expresivo	
D. Descriptivo	Descriptivo porque nos describe lugares
E. Instructivo	Instructivo porque nos da instrucciones

Anexo 2. Ejemplos de textos escritos por los estudiantes durante el diagnóstico y delimitación del problema



Anexo 3. Estructura de la secuencia didáctica diseñada para la intervención

ESQUEMA DEL DISEÑO METODOLÓGICO

Secuencia didáctica (Barriga, 2013)

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA ESCRITURA DE FOLLETOS TURÍSTICOS CON ESTUDIANTES DE SÉPTIMO DE BÁSICA

Nivel educativo: Básica Media

Tipo de institución: Pública

Asignatura: Lengua y Literatura

Unidad temática: EL FOLLETO

Tema general: textos descriptivos-instructivos-argumentativos.

Duración de la secuencia y número de sesiones prevista: una unidad, 16 sesiones

Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Lcda. Narcisa Nievecela

Elección de un problema, caso o proyecto:

La presencia de una pandemia mundial ha llevado a la humanidad a una crisis económica, emocional y psicológica. Mucha gente de nuestras comunidades se ha sumergido en la pobreza, debido a que sus negocios se han cerrado. Ante esta problemática, observa a tu alrededor y determina un lugar atractivo de tu comunidad que se pueda promocionar, y así, reactivar estos negocios. Ahora piensa: ¿Cómo lo podemos promocionar? ¿Qué tipo de información es necesario dar a conocer? ¿Dónde podemos publicar esta información?

OBJETIVOS:

General

Fortalecer el proceso de composición escrita de géneros discursivos (folletos turísticos), a través de la aplicación de estrategias metacognitivas en un grupo de estudiantes de séptimo de básica.

Específicos

Basado en los objetivos curriculares para el séptimo año de básica (Ministerio de Educación, 2016)

- Analizar las variables y relaciones semióticas que caracterizan al folleto turístico como género discursivo.
- Aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de producción y revisión de folletos turísticos.

Contenidos:

EL FOLLETO

- ESTRUCTURA
- TIPOS
- Díptico y Tríptico

PROCESO DE REDACCIÓN

TEXTOS DESCRIPTIVOS- INSTRUCTIVOS - ARGUMENTATIVOS

- CARACTERÍSTICAS TEXTUALES
- PROCESO DE REDACCIÓN

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

FASE I. DIAGNÓSTICO Y ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

Sesión 1

La redacción del texto promocional de su comunidad servirá como diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes antes de la aplicación de la secuencia, y a la vez, como fase de activación de conocimientos previos.

Qué hace el docente

1. Solicita a los estudiantes que redacten un texto promocionando su comunidad. Indica que este texto será publicado como un folleto turístico con el nombre: "SOY DE...VEN A VISITARNOS"

Qué hacen los estudiantes

1. Redactan un texto que promueva su comunidad, tratando de brindar información pertinente y suficiente para sus lectores, sobre los lugares más atractivos de su comunidad.

FASE II: ACTIVIDADES DE APERTURA

SESIÓN 2

Qué hace el docente

1. Presenta los objetivos de aprendizaje y cronograma de actividades
2. Socializa la dinámica de trabajo, señalando actividades que realizarán de forma individual y grupal.
3. Describe el producto final que se espera conseguir (construcción de un folleto turístico que promueva la comunidad de cada estudiante)
4. Presenta y realiza una lectura en voz alta de textos escritos por dos estudiantes en la fase de diagnóstico,

Qué hacen los estudiantes

1. Analizan el objetivo de clase y el cronograma.
2. Exponen inquietudes y sugerencias.
3. Reflexionan sobre sus fortalezas y limitaciones para lograr el objetivo.

cuya finalidad es realizar un primer análisis comparativo de la claridad y coherencia de las ideas. Monitorear y aclarar dudas que surjan en la discusión. 5. Incentiva a socializar los resultados de cada grupo. Orienta a identificar las dificultades de escritura más comunes.	4. Realizan una primera valoración superficial. 5. Cuestionan las posibles causas de las dificultades presentadas.
Objetivo: Analizar las variables y relaciones semióticas que caracterizan al folleto turístico como género discursivo.	
FASE III: ACTIVIDADES DE DESARROLLO	
SESIÓN 3-4“Leer para escribir”	
Qué hace el docente	Qué hacen los estudiantes
1. Abre un conversatorio sobre los lugares que conocen dentro y fuera del país. 2. Proyecta un folleto: Ecuador, un rincón turístico (Anexo 8) y solicita realizar una prelectura del texto en base a preguntas (Anexo 9) 3. Explicará que lean el texto e identifiquen las características que consideren más importantes en base a una estrategia de comprensión (subrayado, apuntes en el texto, tomar notas, etc. 4. Solicita analizar nuevamente el folleto, indicando que esta vez no se analizará el mensaje de los textos, sino elementos de forma en base a “Cuadro de análisis del folleto turístico” (Anexo 9)	1. Exponen brevemente las características más relevantes de cada uno de los lugares. 2. Leen el folleto en base a preguntas. 3. Leen en voz alta el texto y luego, identificarán características importantes en base a una estrategia de comprensión seleccionada. 4. Registran sus respuestas en la ficha de análisis.
SESIÓN 5-6“Hablamos para escribir”	
Qué hace el docente	Qué hacen los estudiantes
1. Organizará un coloquio para que los estudiantes compartan las repuestas del análisis del folleto. 2. Prepara un cartel (pantalla digital) en la que se irá construyendo un esquema que permita registrar el análisis de la intención comunicativa y la estructura del folleto. 3. Introduce teoría sobre el folleto, y el texto descriptivo, argumentativo e instructivo característico de los folletos turísticos.	1. Exponen las ideas inferidas y sacan conclusiones. 2. Construyen un esquema general conjuntamente con el docente de la estructura de un folleto y del texto promocional, a través de una lluvia de ideas. 3. Manifiestan verbalmente cuáles serían los elementos y características del folleto que elaborarán para la promoción turística de sus comunidades.
➤ Objetivo: Aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de producción y revisión de folletos turísticos.	
SESIÓN 7-8: “Escribimos juntos” PLANIFICACIÓN	
Qué hace el docente	Qué hace el estudiante
1. Recomienda estrategias cognitivas (planificación, textualización y revisión); y metacognitivas (controlar y autoregular sus escritos mediante una lista de control) para la escritura de los textos promocionales (Anexo 11) 2. Introduce estrategias de planificación: torbellino de preguntas (qué voy a escribir, para qué voy a escribir, para quién voy a escribir, en qué tipo de texto), lluvia de ideas y organizadores gráficos: 3. Solicita a los estudiantes planificar la escritura del texto promocional.	1. Reflexionan y discuten inquietudes sobre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas con la finalidad de aclarar dudas. 2. Reflexionan con cuál de las estrategias se identifican para elaborar su trabajo y responden a las preguntas planteadas. 3. Planifican el texto promocional usando uno o varias de las estrategias de planificación.
SESIÓN 9-10: “Escribimos juntos” TEXTUALIZACIÓN- REDACCIÓN	
Qué hace el profesor	Qué hacen los estudiantes

1. Destaca la importancia de hacer el borrador. 2. Señala la relevancia de destacar la introducción, el desarrollo y la conclusión. 3. Precisa los aspectos lingüísticos en el nivel paratextual, textual, párrafo, frase y oración, palabra y ortografía en el borrador del texto.	1. Escriben el primer borrador. 2. Determinan la aplicación de estrategias didácticas para señalar la introducción, el desarrollo y la conclusión. 3. Utilizan una lista de control o guía de trabajo que les permita organizar y proyectar las ideas (Anexo 11). 4. Evalúan formativamente la etapa (muestra aleatoria).
SESIÓN 11-12: “Escribimos juntos” TEXTUALIZACIÓN- REDACCIÓN	
Objetivo: Aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de producción y revisión de folletos turísticos.	
Qué hace el profesor	Qué hacen los estudiantes
1. Destaca nuevamente la importancia del borrador del texto, las transformaciones que sufre el mismo y las garantías que se obtienen con este procedimiento. 2. Proporciona, una vez más, explicaciones sobre el modelo de evaluación-revisión (lista de control, Anexo 11) para que precisen los aciertos y los errores. 3. Organiza la discusión general, toma nota de las dificultades más relevantes e intercambia ideas con los estudiantes con el fin de buscar algunas soluciones.	1. Analizan los posibles errores y argumentan la forma de superarlos (utilizan la lista de control, Anexo 11). 2. Señalan la introducción, el desarrollo y la conclusión del texto e identifican las normas de textualidad. 3. Exponen sobre aquello que les resulta fácil y sobre aquello que les resulta difícil en la elaboración del texto. 4. Anotan las observaciones y aportaciones realizadas.
Objetivo: Aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de producción y revisión de folletos turísticos.	
SESIÓN 13: “Escribimos juntos” REVISIÓN Y EXPOSICIÓN EN PÚBLICO	
Qué hace el docente	Qué hacen los estudiantes
1. Organiza el proceso de edición del texto definitivo. 2. Expone las características del folleto y su estructura. 3. Revisa el producto final y propicia espacios para publicarlo (página de Facebook de la institución).	1. Toman en cuenta la lista de control para la revisión y elaboran el producto final. 2. Mediante la técnica del collage, editan los elementos de la portada del folleto. Toman decisiones del orden en que se publicarán los textos y las imágenes que acompañará al contenido. 3. Realizarán correcciones que se consideren necesarias y lo socializan al público.
FASE IV: ACTIVIDADES DE CIERRE	
SESIÓN 14: “Reflexionamos y evaluamos nuestro desempeño en la producción escrita”	
Qué hace el docente	Qué hacen los estudiantes
11. Entrega los textos redactados en la fase de diagnóstico y solicita compararlos con la producción de las actividades de cierre.	1. Compara el producto de la fase de diagnóstico y la de actividades de cierre. Identifica semejanzas y diferencias. 2. Valora la importancia de la escritura reflexiva y autorregulada.
Evaluación:	
Rúbrica de evaluación (Anexo 5)	

Anexo 4. Diario de campo: registro de las observaciones ejecutadas durante la intervención



DIARIO DE CAMPO

INFORMACIÓN BÁSICA

FECHA	20 de mayo al 20 de junio del 2020
INSTITUCIÓN	Unidad Educativa “Ciudad de Cuenca”
DOCENTE	Lcda. Narcisa Nievecela
AÑO DE BÁSICA	Séptimo de Básica
NÚMERO DE ESTUDIANTES	22

ACTIVIDADES PREVIAS AL INICIO DE LA SESIÓN

Antes de la primera sesión, la docente investigadora se reunió con los padres de familia de los estudiantes que formaron parte de esta investigación. Mediante un conversatorio, indagó la posibilidad de que sus representados continúen siendo parte de la investigación. Dicho trabajo se detuvo debido a la emergencia sanitaria presentada en todo el país y que requirió que las instituciones educativas adoptaran una modalidad virtual de educación. Los Padres de Familia (PPFF) asintieron su apoyo para continuar con el trabajo investigativo, por lo que la docente procedió a explicar el proceso que se ejecutaría. Presentó la modalidad de trabajo (virtual), el cronograma y el objetivo de aprendizaje que se pretendía lograr durante el desarrollo de las diferentes sesiones. Explicó que la actividad formará parte del plan de contingencia educativa que se enviaría cada semana, las sesiones se llevarán a cabo mediante la plataforma Zoom, los representantes cargarían fotografías o documentos a un portafolio en DRIVE, para la respectiva revisión y control de avances en el aprendizaje de los estudiantes por parte de la docente.

Además, solicitó el compromiso de los Padres de Familia de no interferir para que los estudiantes hicieran el trabajo por ellos mismo. Esto se aplicó a las distintas actividades que deben realizar, ya sea de lectura o escritura, con el fin de poder observar el avance y las dificultades que tuvieron y, así dar el refuerzo correspondiente. Se observó el entusiasmo y compromiso por parte de los representantes, quienes, a pesar de las circunstancias, esperaban que sus hijos/as continuaran aprendiendo. La docente explicó que algunas sesiones se trabajarían en grupos pequeños y que se acomodarían a los horarios del estudiante, mas no al de la docente. Todo esto con la finalidad de no interferir en sus actividades diarias y los horarios establecidos de los estudiantes. Todos se comprometieron a ejecutar las actividades según las indicaciones dadas.

HORA: 8AM	FECHA: miércoles, 20 de mayo de 2020
FASE I	DIAGNÓSTICO Y ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

SESIÓN 1

DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO

Anotaciones sobre el proceso de investigación

- La docente inició la sesión presentando una problemática social: “La presencia de una pandemia mundial ha llevado a la humanidad a una crisis económica, emocional y psicológica. Mucha gente de nuestras comunidades se ha sumergido en la pobreza, debido a que sus negocios se han cerrado. Ante esta problemática, observa a tu alrededor y determina un lugar atractivo de tu comunidad que se pueda promocionar, y así, reactivar estos negocios”. El texto vino acompañado de dos gráficos: coronavirus y un señor con los bolsillos vacíos. Luego la docente solicitó al estudiante que explicara el texto y su relación con el gráfico. A raíz de esta actividad surgieron otras actividades que realizaron, tanto la docente como los estudiantes, los cuales se describen a continuación:

- La docente solicitó a los estudiantes que reflexionaran sobre la actividad que se realizaría mediante preguntas: “¿Cómo lo podemos promocionar? ¿Qué tipo de información es necesaria dar a conocer? ¿Dónde podemos publicar esta información?”

-Los estudiantes respondieron que se lo puede realizar mediante afiches, carteles, volantes, propagandas, cuñas. En cuanto al contenido de la información mencionaron que se debe describir los precios, la dirección, los productos que ofrecen, etc.

-La docente aclaró que la intención es promocionar un lugar para reactivar los negocios que se encuentran a su alrededor, mas no un local en específico. Inmediatamente, la maestra cuestionó en dónde se puede publicar esta información. Los dicentes señalaron como medio de difusión a la radio, televisión, redes sociales, carteles, propaganda y folleto.

-La docente solicitó a los estudiantes que seleccionaran un lugar de su comunicada para promocionarlo y que, una vez realizado esta actividad, redacten un folleto turístico, que les permita promocionar el lugar. El nombre del folleto, sería: “Soy de..., ven a visitarnos”.

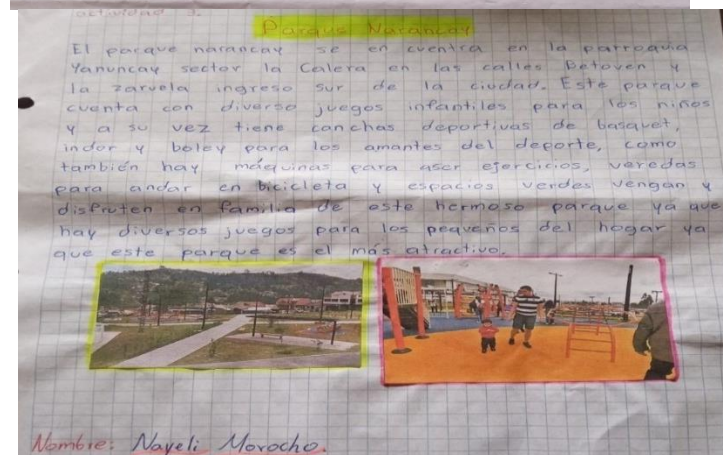
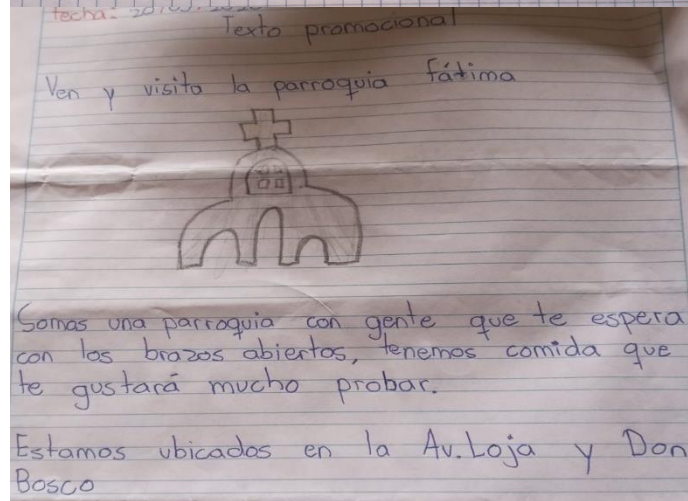
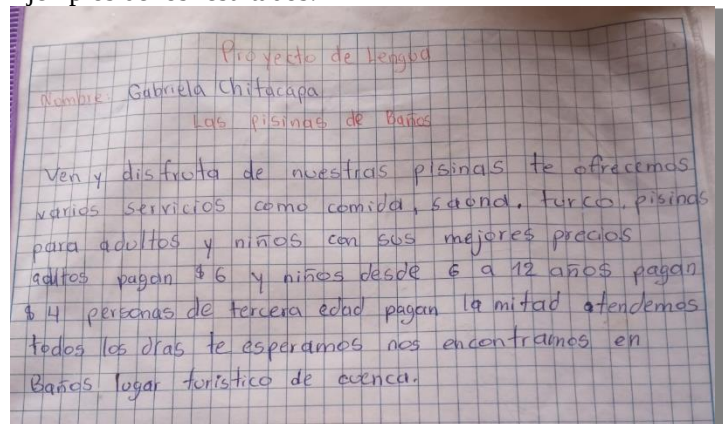
-Los estudiantes procedieron a rectar sus escritos y se observó las siguientes acciones:

- Tomaron una hoja en blanco y un lápiz, no escribieron inmediatamente, proyectaron la mirada al espacio dando apariencia de tener “la mente en blanco”. Mantuvieron la mirada de esa manera por algunos minutos e

inmediatamente procedieron a escribir a renglón seguido y sin detenerse. Algunos colocaron un título a su escrito y utilizaron un color distinto con la intención de distinguirlo del cuerpo del texto. Otros agregaron un dibujo.

- Una vez que consideraron terminada la tarea, la entregaron.

Ejemplos de los resultados:



Registro de Información empírica:

- Clase mediante la plataforma Zoom
- Computadora
- Información en presentación de PowerPoint que se expuso a los estudiantes al compartir pantalla

- Redacción del texto a papel y lápiz

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LO OBSERVADO

- Los estudiantes no mostraron tener conocimiento de estrategias sobre escritura, no se observó un proceso de planificación y revisión, fueron directamente a la textualización y la presentaron sin generar borradores.
- Los escritos, a breve vista, presentaron errores ortográficos y ausencia de una estructura que organice la información. La mayoría de los escritos fueron redactados a renglón seguido.
- Se pudo deducir que, si bien los estudiantes elaboraran un escrito, no habían construido el concepto de género, por lo que no comprendieron que debían incluir más de una tipología textual, así como textos no verbales. Por otra parte, tampoco estaban conscientes de que estos últimos, deben relacionarse correctamente con los textos verbales.

HORA: 8h00 a 9h30

FECHA: **jueves, 20 de mayo de 2020**

FASE II

ACTIVIDADES DE APERTURA

SESIÓN 2 -3

DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO

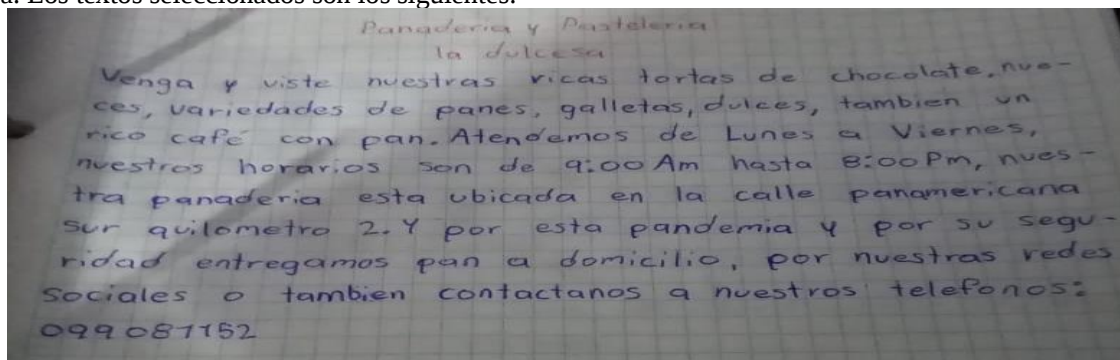
Anotaciones sobre el proceso de investigación

La sesión inició con la lectura y reflexión de los objetivos de aprendizaje de la secuencia didáctica. Objetivo general: *“Fortalecer el proceso de composición escrita de géneros discursivos (folletos turísticos), a través de la aplicación de estrategias metacognitivas en un grupo de estudiantes de Séptimo de Educación Básica. Objetivos específicos: “Analizar las variables y relaciones semióticas que caracterizan al folleto turístico como género discursivo” y “Aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de producción y revisión de folletos turísticos”*

Los estudiantes intervinieron mediante una descripción de las dificultades de escritura que poseían: ortográficos, facilidad para expresar sus ideas por escrito, organizar correctamente las ideas, entre otros. Luego, señalaron algunos elementos que conocían sobre el folleto. La docente dio a conocer, de forma general, los conceptos básicos que se analizarían en las sesiones y las destrezas de aprendizaje que se esperaba que desarrollaran al finalizar la intervención. Destrezas que se encontraban relacionadas con la elaboración de escritos de calidad de forma autónoma; a partir de la reflexión, control y regulación de los errores. Esto lograrían luego de aprender a manejar estrategias metacognitivas de escritura. Como siguiente paso, la docente procedió a proyectar ejemplos de algunos escritos realizados por los estudiantes en la fase de diagnóstico. Con base en estos escritos, solicitó que realizaran una breve lectura individual. Transcurrido el tiempo para que los estudiantes cumplan con la actividad, nombró a uno de ellos para que dé lectura en voz alta. Luego, solicitó identificar errores de diferente índole, ya sea de claridad en el significado, del mensaje o errores gramaticales y ortográficos.

También explicó que la intención de analizar los escritos de sus compañeros, no es juzgarlos; sino reflexionar, identificar errores y buscar soluciones para mejorar la calidad de los escritos.

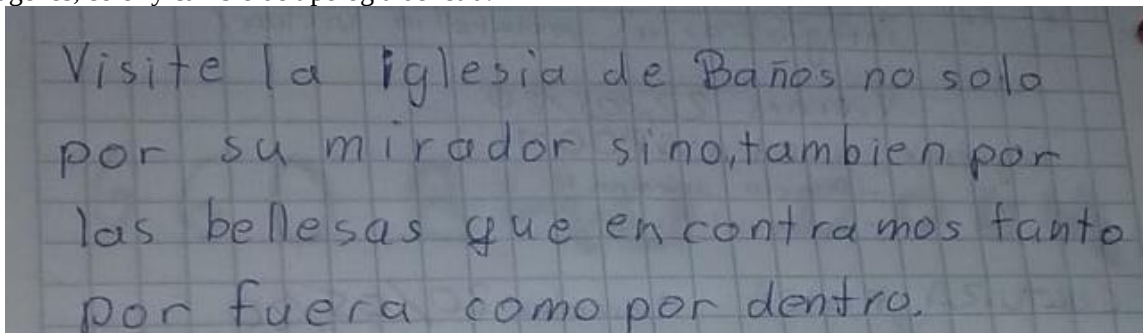
Los textos que se utilizó para el análisis fueron seleccionados bajo los criterios de legibilidad; es decir, que pudiera ser leído sin mayor problema. También se eligió un texto que no cumpla con la intención comunicativa (promocionar un lugar) y otro que sí cumpla. Los textos seleccionados son los siguientes:



En este primer ejemplo, los estudiantes identificaron los siguientes errores: ortográficos, en las palabras “tambien” (sin tilde) “panamericana sur” (falta uso de mayúsculas por ser nombre propio), “quilometro” (uso incorrecto de la /q/ en vez de /K/) (sustracción de la tilde), “telefonos” (sustracción de la tilde).

Por otra parte, la docente señaló que este texto no cumple con la intención comunicativa (promocionar un lugar atractivo de

la comunidad); ya se ha limitado a promocionar un negocio. Inmediatamente, presentó otro ejemplo, indicando que este cumple con algunas de las características solicitadas. En este ejemplo, los dicentes procedieron a identificar los errores. Docente y estudiantes reflexionaron sobre la validez del texto para ser publicado por cumplir con la función de promocionar el lugar. Los estudiantes señalaron que existe muy poca información sobre el lugar y que se necesita mejorar la presentación, agregar imágenes, color y cambio de tipología de letra.



También indicaron errores ortográficos en las siguientes palabras: “bellesas” y “tambien” en la que se identifica el uso incorrecto de la /z/ y la ausencia de la tilde.

Registro de Información empírica

- Clase mediante la plataforma Zoom
- Computadora
- Información en presentación de PowerPoint que se expone a los estudiantes al compartir pantalla
- Fotografía de ejemplo de escritos en la fase de diagnóstico

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LO OBSERVADO

-En esta sesión, los estudiantes demostraron un grado mayor en su capacidad de análisis y reconocimiento de errores ortográficos y gramaticales, lo que permitió deducirlo como fruto de hacerlos conscientes ese proceso reflexivo. Entonces, la docente pensó “introducir estrategias metacognitivas de escritura será un camino viable para aprovechar estas potencialidades de los dicentes”.

HORA: 11h00 a 12h30

FECHA: viernes, 22 de mayo de 2020

FASE III SESIÓN 4

ACTIVIDADES DE DESARROLLO: “Leer para escribir”

DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO

Anotaciones sobre el proceso de investigación.

La docente inició la clase entablando un conversatorio con los estudiantes, cuya temática se centró en la descripción de los lugares atractivos que conocían, ya sea que estos se encuentren dentro o fuera del país. Mediante una lluvia de ideas, los dicentes procedieron a describir los diferentes sitios turísticos que habían visitado. En esta descripción nombraron lugares, como Galápagos, y comentan sobre su flora y fauna; la parroquia de Baños y destacaron las piscinas y su mirador; Ingapirca y describieron brevemente cada uno de los objetos culturales encontrados allí y la historia que esta guarda; y finalmente, Salinas, en la que nombraron el mar, la arena y los productos típicos de este lugar. Mencionaron que habían asistido a estos lugares con sus familiares en vacaciones y en algunos feriados. También, otros estudiantes destacaron que tienen familiares en los lugares descritos.

La docente continuó con la sesión explicando que antes de redactar un escrito es necesario realizar el proceso de lectura. Por ello, dijo, las sesiones siguientes estarán dedicadas a la lectura y análisis del folleto turístico con la intención de identificar elementos y características propias del género. Luego de esta explicación, presentó el objetivo de las siguientes sesiones: *Analizar las variables y relaciones semióticas que caracterizan al folleto turístico como género discursivo.* Y explicó los términos “variables y relaciones semióticas” y su relación con el concepto de estructura y elementos que caracterizan un documento. La docente hizo hincapié en que dentro de estos elementos se encuentran los gráficos, números, marcas gráficas, colores etc. que son importantes para lograr un sentido coherente en el texto. Para lograr esta comprensión en los estudiantes, explicó brevemente las funciones de cada uno. A partir de esta actividad, pidió que, para un mejor entendimiento sobre lo antes explicado, analizaran el folleto turístico proyectado en la pantalla. Se entabló un conversatorio y culminado este, la docente indicó que, para la próxima clase, los estudiantes deben realizar algunas actividades en relación a un documento que se les enviaría al correo de los representantes (folleto turístico).

Registro de Información empírica

- Clase mediante la plataforma Zoom
- Computadora
- Información en presentación de PowerPoint que se expone a los estudiantes al compartir pantalla
- Fotografía de diferentes lugares

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LO OBSERVADO

-Los estudiantes procedieron a activar sus conocimientos previos y a tener un primer acercamiento indirecto a estrategias metacognitivas, debido a que describieron información (lugares turísticos que conocen) generando ideas mediante una lluvia de ideas.

- Por otra parte, cumplieron una primera tarea de analizar un escrito e identificar el cumplimiento del propósito comunicativo y las características estructurales del documento. Para ello, tuvieron el apoyo no solo de la docente sino de una guía de preguntas, cuya reflexión los guio de manera asincrónica (trabajo autónomo en casa). Entonces, ya no fue el docente quien transmitió el conocimiento, sino fueron ellos quienes construyeron el conocimiento, sobre la temática y la estructura del folleto turístico. De esta manera, los estudiantes se convirtieron en aprendices autónomos del proceso escritor. Así, poco a poco, los estudiantes se fueron adentrando al camino del uso de estrategias metacognitivas.

HORA: 09h00 a 10h00

FECHA: **miércoles, 27 de mayo de 2020**

FASE III SESIÓN 5

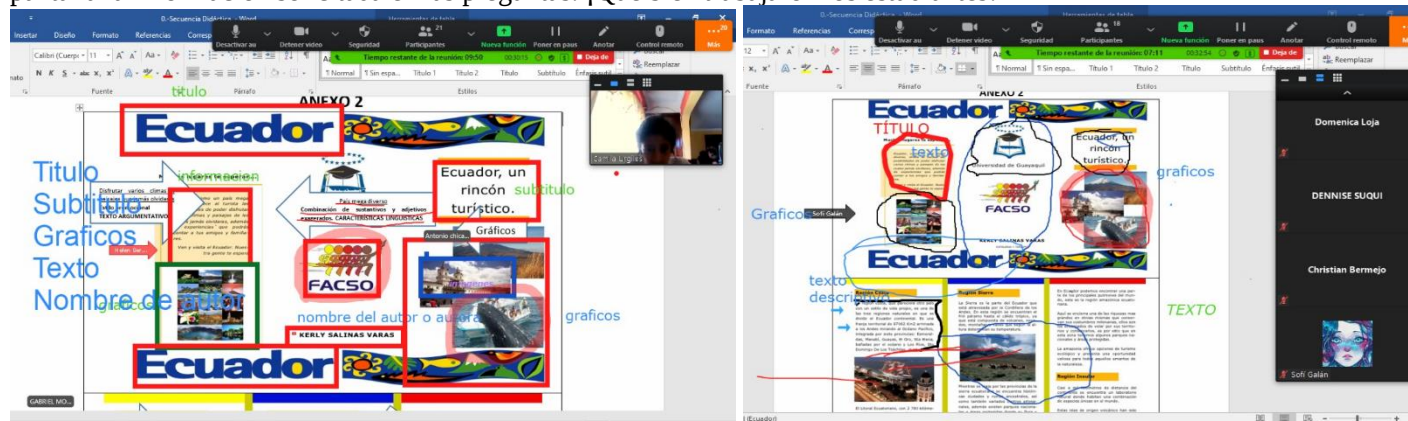
ACTIVIDADES DE DESARROLLO: "Leer para escribir"

DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO

Anotaciones sobre el proceso de investigación

La docente formó cinco grupos, cada uno conformados por cuatro estudiantes. Lo hizo mediante la elección aleatoria en la aplicación Zoom. En los grupos, solicitó que para la ejecución del trabajo grupal tengan a mano el ejemplo de folleto turístico que se les envió por correo a sus representantes y los materiales necesarios para elaborar un organizador gráfico de la estructura del folleto. Esta información debería ser expuesta en la sesión siguiente.

Una vez iniciada la sesión de cada grupo, la docente visitó cada una de las salas monitoreando el trabajo de los estudiantes. Llamó la atención de la docente el observar que algunos grupos proyectaron el folleto turístico y fueron analizando desde la pantalla la información solicitada en las preguntas. ¡Qué bien trabajaron los estudiantes!



Registro de Información empírica

- Clase mediante la plataforma Zoom
- Computadora
- Información en presentación de PowerPoint que se expone a los estudiantes al compartir pantalla
- Correo electrónico
- Folleto turístico sobre el Ecuador

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LO OBSERVADO

-Se pudo deducir que incentivar a los estudiantes a identificar no solo el mensaje escrito del texto sino todos los elementos verbales y no verbales del género despertó su interés por aprender; y a la vez, su creatividad. Muestra de ello, la iniciativa de algunos estudiantes en los grupos por ir más allá de lo indicado por la maestra que correspondía a *leer y analizar el documento enviado*. Más aún, decidieron proyectarlo para todo el grupo, utilizando la herramienta para compartir. Manejaron las todas las herramientas que la aplicación ofrece para permitir la participación simultánea de todos los integrantes del

grupo.

- Se pudo identificar la apropiación de una estrategia de lectura que es el subrayado, el cual ha puesto en funcionamiento ya el manejo de sus estrategias cognitivas y metacognitivas. Metacognitivas, porque han iniciado un proceso de revisión de un documento ya elaborado. A la vez, ha iniciado el proceso de escritura ya que crearon un esquema, que corresponde a la elaboración de organizadores gráficos (estrategia metacognitiva).

HORA: 8AM

FECHA: viernes, 29 de mayo de 2020

FASE III.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

SESIÓN 6 – 7

“Hablamos para escribir”

DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO

Anotaciones sobre el proceso de investigación

Al inicio de la sesión, la docente indicó que los integrantes de cada grupo procederían a exponer los resultados del análisis de folleto. La exposición se llevó a cabo mediante un coloquio, proceso que los estudiantes ya conocen porque se ha aplicado en clases anteriores. En esta actividad, participaron en un inicio el coordinador y el secretario de cada grupo y el docente, el moderador. Sin embargo, durante el proceso fue necesario conceder la palabra a todos, ya que los estudiantes demostraron mucho entusiasmo por participar.

De esta manera, se obtuvo los siguientes resultados de las intervenciones:

N1. Señala que algunas preguntas están relacionadas a aquellas de prelectura.

¿Qué tipo de documento es? Los estudiantes dudaron al responder. La docente da opciones: cartel, afiche, carta. Inmediatamente en coro respondieron que es un folleto. **¿De qué trata el documento?** *N1. Responde que da información sobre Ecuador. N2. Describe lugares turísticos del Ecuador. N3 Información de las provincias del Ecuador. N4. Invita a visitar Ecuador. ¿Dónde podemos encontrar este documento?* Con la finalidad de que todos interactúen en la clase se seleccionó a los participantes de forma indeterminada. *N4 Redes sociales, N5 Internet, N6. Periódico. Enumeró otros lugares como Blogs, agencias turísticas. ¿Quiénes lo escriben? ¿Dónde lo publican?* La docente solicitó que den respuesta quienes aún no habían participado. *N7. Ministerio de Turismo. N8. Organismos de la comunidad. N9. Universidad de Guayaquil, ya que se encuentra el logo allí. ¿Por qué el título dice: Ecuador, un rincón turístico?* *N10 Porque la información es del Ecuador. N11 Señala rincones o pequeños lugares que se pueden visitar en Ecuador. La docente acota que Rincón significa que, al existir varios lugares turísticos en el mundo, Ecuador es una parte pequeña o un rinconcito que también se puede visitar. ¿Qué relación hay entre el título y las imágenes?* *N12 Las imágenes muestran los lugares turísticos o los rincones turísticos que se puede visitar, tal como indica el título.* La docente reafirmó esta explicación agregando que las imágenes, así como el texto escrito, dan información sobre el título y que estas siempre deben ir relacionadas. **¿Cuál es el mensaje central de este documento?** *N13 Visita Ecuador. ¿Qué lugares promocionan?* *N14 Galápagos. N15 Contradice, no, esta región no está en el folleto. N16. Las regiones Costa, Sierra, Oriente. ¿Qué resalta de cada lugar?* *N17. Su flora y fauna N18. Playas y costas. N19. Lugares atractivos.*

Cabe destacar el análisis de la pregunta ¿Qué procesos habrá seguido el autor para escribir este texto? Se solicitó que los estudiantes imaginaran el proceso, existió silencio un par de segundos hasta que uno de los estudiantes inició con la intervención. *N2 el autor, escribe y busca dónde publicar.* Otro estudiante completó la respuesta de su compañero y explicó. *N3, además, se necesita buscar información e ir a inspeccionar el lugar.* La docente cuestionó que, si necesariamente se tiene que ir al lugar para obtener información sobre el lugar o cómo se puede adquirir información de otra forma. *N4. Investigar en Internet o consultar a los familiares.* La docente invitó a los estudiantes a continuar con el conversatorio, dando respuesta a las preguntas enviadas con anterioridad. Para ello, explicó que para participar deben levantar la mano utilizando la aplicación digital y así permitir la palabra a todos.

Para el segundo grupo de preguntas que corresponde a identificar la estructura, el público y la intención comunicativa para el que fue escrito el folleto, la docente va registrando la información en un cuadro y se obtuvieron los siguientes resultados.

- **¿A quién está dirigido la información?**
- **¿Qué intención comunicativa tiene este folleto?**
- **¿Qué procesos habrá seguido el autor para escribir este texto?**
- **¿Qué elementos principales tiene el folleto? (verbal, gráfico, matemático, tipográfico)**
- **¿Qué información proporcionan las imágenes al lector?**
- **¿Qué imágenes mentales crea el lector al observar las cifras numéricas?**
- **¿Por qué se ha utilizado diferente tamaño y fuente de letra en la**
- **¿Por qué utilizan el color amarillo, azul y rojo? ¿Cuáles la relación de estos colores con el texto escrito?**

N5. Los colores representan la bandera del Ecuador y el folleto contiene información de este país.

- ¿Qué tipo de textos encontramos dentro de este documento?
- ¿Qué tipo de textualiza para describir el lugar, cuáles para dar instrucciones a cómo llegar al lugar y cuáles para convencer a que lo visiten?

Tipo de textos verbales**Narrativos****Persuasivos: convencer****Instructivos: dar instrucciones****Descriptivos: describir el lugar**

Proceso de escritura	Intención comunicativa, público y mensaje central	Estructura / elementos que lo caracterizan
Recopilar información	Persuasiva, informativa e instructiva.	Título
Crear un primer borrador con ideas e imágenes que surjan.	Turistas de todo el mundo.	Verbal: texto escrito, descripciones y mensajes persuasivos.
Segundo borrador al tener presente la ortografía, claridad del mensaje y una redacción correcta.	Visiten Ecuador	Matemático. Longitudes y superficies
Tercer borrador y producto final. Perfeccionar el escrito. Seleccionar los colores adecuados, tamaño de letra.		Gráfico: imágenes
Publicar: buscar los medios adecuados y más pertinentes.		Tipográfico: tipo y tamaño de letras-

**Registro de Información empírica**

- Clase mediante la plataforma Zoom
- Computadora
- Información en presentación de PowerPoint que se expuso a los estudiantes al compartir pantalla
- Redacción del texto a papel y lápiz

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LO OBSERVADO

- Los estudiantes realizaron una descripción del proceso de escritura que el autor del folleto pudo haber realizado. En cuya descripción, los estudiantes reconocieron que la escritura tenía un proceso e identificaron la utilidad de generar borradores. Por otra parte, reconocieron los elementos textuales y paratextuales que deben incluirse en el documento.
- De esta manera, relacionaron un primer borrador con el proceso de generar ideas; un segundo borrador, como proceso para revisar y mejorar la ortografía; y el tercer borrador, para llevar a cabo la vinculación entre el contenido verbal y no verbal (colores, gráficos, tamaño y fuente de letra). Relación semiótica y verbal.
- En cuanto al contenido y estructura, es en esta sección que se llevó a cabo la construcción de conocimientos sobre el tema.
- Identificaron, mediante el análisis del documento, cada uno de los elementos que compone al género: tanto los elementos verbales como los elementos semióticos.

HORA: 8h00-9h30

FECHA: miércoles, 02 de junio del 2020

FASE III.

“ACTIVIDADES DE DESARROLLO”

SESIÓN 8-9

“Escribimos juntos” PLANIFICACIÓN

DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO**Anotaciones sobre el proceso de investigación**

La docente presentó el objetivo de las siguientes sesiones y explicó brevemente en qué consistiría la actividad de la clase: *Aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de producción y revisión de folletos turísticos*. Presentó estrategias de escritura y solicitó que den lectura a cada una (las actividades se encontraban proyectadas en la pantalla). Los estudiantes, mediante una lectura analítica, reconocieron las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas.

Al concluir el análisis de la lectura, los estudiantes manifestaron que estas estrategias permitirían reflexionar si los elementos del folleto se están aplicando correctamente; para así, lograr una buena presentación del documento mediante la construcción clara del mensaje. La docente destacó la importancia de planificar, antes de redactar un escrito, y explicó el proceso de revisión que se podía utilizar mediante el empleo de una lista de control. Explicó también, que la revisión era muy importante, ya que permitiría reflexionar sobre el escrito de manera autónoma y así mejorar la calidad de sus escritos.

A continuación, se pudo visualizar las estrategias de planificación presentadas por la docente, así como una muestra del trabajo realizado por los estudiantes.

PLANIFICACIÓN**PREGUNTAS BÁSICAS**

a. ¿Qué voy a escribir?	FOLLETO TURÍSTICO- INFORMACIÓN DE LA COMUNIDAD
b. ¿Para quién voy a escribir?	PÚBLICO EN GENERAL- NIÑOS- JÓVENES
c. ¿En qué tipo de texto?	FOLLETO TURÍSTICO: Descriptivo, persuasivo, instructivo.
d. ¿Cuál es la intención comunicativa?	Describir, persuadir e instruir.

LLUVIA DE IDEAS

- En Baños existe una iglesia con la misma arquitectura de la Catedral.
- En mi comunidad se encuentra el restaurante el Vecino con deliciosos platos.
- Visita Pollo Rico.
- Los sábados se da la feria frente a la iglesia.
- En mi comunidad hay muchas piscinas.
- Supermaxi Av. Don Bosco
- Usted puede viajar en la línea 12- 27- 100
- Restaurante Todo Rico.
- Volcán inactivo
- Instituciones Educativas

TORBELLINO DE PREGUNTAS:

preguntas guías cuyas respuestas nos sirven para redactar la información del folleto.

¿Dónde está ubicada?

¿Qué puedo visitar?

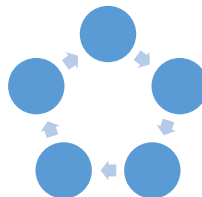
¿Qué locales presentan promociones?

¿Qué productos ofrecen?

¿Cuál es el horario?

¿Dónde pueden hospedarse?

¿Cómo es su gente?

ESQUEMAS U ORGANIZADORES GRÁFICOS**TEXTUALIZACIÓN
REVISIÓN**

La docente solicitó que los estudiantes seleccionaran una de las estrategias de planificación que más esté de acuerdo a sus intereses y posibilidades. La mayoría de ellos eligieron el organizador gráfico y otros, la lluvia de ideas.

Registro de Información empírica

-Clase mediante la plataforma Zoom

-Computadora

-Información en presentación de PowerPoint que se expuso a los estudiantes al compartir pantalla

- Redacción del texto a papel y lápiz

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LO OBSERVADO

-Los estudiantes iniciaron su recorrido hacia la escritura con base a sus intereses. La docente presentó varias estrategias para generar ideas, siendo los estudiantes quienes seleccionaron el organizador gráfico y la lluvia de ideas como estrategia de su preferencia. Esta información coincidió con los resultados de la encuesta, en las que la mayoría manifestaron inclinarse por esta estrategia.

-La escritura se direccionó hacia el planteamiento de un propósito comunicativo y con el objetivo de presentar a un público. La actividad escritural ya no marchó a la deriva y sin sentido, ya tenía un objetivo que alcanzar.

HORA: 11:00 a 12:30

FECHA: viernes, 05 de junio de 2020

FASE III

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

SESIÓN 10-11 “Escribimos juntos” TEXTUALIZACIÓN-REDACCIÓN**DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO****Anotaciones sobre el proceso de investigación**

En esta primera sesión los estudiantes empezaron a estructurar sus ideas en un formato (tríptico), y para ello fue necesario identificar sus características. Por ello, con la guía de la docente, revisaron nuevamente el formato del folleto “Ecuador, un rincón turístico”.

Mediante una tabla y comparando con el folleto antes mencionado, identificaron la información. En la cara uno, en la sección derecha los estudiantes identificaron el título del folleto y gráficos relacionados a ese título-información que la docente completó en una tabla informativa-. En la sección intermedia, identificaron el logo institucional, nombre de la institución y nombre del autor. En la sección izquierda, un estudiante dio lectura del texto encontrado allí y otro estudiante indicó que correspondía a una breve descripción del tema. La docente explicó que esa breve descripción era la presentación del tema que iba a tratar todo el folleto. La información que completó la docente en el cuadro, surgió de la información expuesta por los estudiantes de manera individual o en coro.

PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN	LOGO INSTITUCIONAL NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN NOMBRE DEL AUTOR	DERECHA PORTADA TÍTULO GRÁFICOS
---------------------------------------	---	--

Docente y estudiantes procedieron a analizar la cara número 2, en la que se identificó la intención comunicativa de cada uno de los párrafos. Tres estudiantes, alternadamente, dieron lectura en voz alta a cada una de las secciones. La docente cuestionó a los estudiantes sobre la intención comunicativa de cada uno de los párrafos. En coro, los dicentes señalaron que eran textos descriptivos, que describían a cada una de las tres regiones del Ecuador. Con base a la respuesta, la docente indicó que en el caso del folleto que debían producir se escribiría tres tipos de textos con distinta intención comunicativa: *sección 1, desde la izquierda un texto descriptivo que describa a la comunidad que se va a promocionar. En la parte central un texto instructivo con las instrucciones para llegar en el lugar; sección que se debe tener presente el uso adecuado de gráficos y marcas gráficas. A la derecha, un texto persuasivo, que contenga una frase o frases persuasivos.* Además, enfatizó en que en las tres secciones se podía agregar gráficos. Mientras se realizaba el análisis correspondiente, la docente fue registrando la información en un cuadro:

DESCRIPTIVOS DESCRIPCIÓN DEL LUGAR GRAFICOS	INSTRUCTIVOS INSTRUCCIONES DE COMO LLEGAR GRÁFICO Marcas gráficas 1. Números 2. Asteriscos 3. Viñetas	PERSUASIVOS FRASE O FRASES PERSUASIVAS
--	--	---

Luego se procedió a analizar brevemente el sistema ortográfico, tomando como ejemplo uno de los párrafos en los que se solicitó identificar los signos de puntuación aplicados en el texto. La docente cuestionó qué tipo de puntos y para qué se utiliza cada uno. Participaron los estudiantes que aún no habían intervenido y la docente registró la información en una tabla.

SIGNOS DE PUNTUACIÓN

PUNTO

Punto seguido. Continuar escrito. Separamos ideas.

Punto aparte. Subtemas- nuevo párrafo.

Punto final. Fin del escrito.

Comas. Enumeraciones. Vocativo.

El niño, más inteligente de la clase, obtuvo una beca.

Dos puntos: EJEMPLOS, ENUMERACIONES, DIÁLOGOS.

TILDACIÓN- SEGA

Región Costa

La región costa, que pareciera otro país con un estilo de vida propio, es una de las tres regiones naturales en que se divide el Ecuador continental. Es una franja territorial de 67062 Km2 arimada a los Andes mirando al Océano Pacífico, integrada por siete provincias: Esmeraldas, Manabí, Guayas, El Oro, Sta Elena, bañadas por el océano y Los Ríos, Sto Domingo De Los Tsáchilas, al interior.



El Litoral Ecuatoriano, con 2 790 kilómetros de costas, de las que la tercera parte son playas, el resto es una combinación de manglares, estuarios, deltas, acantilados. El Golfo de Guayaquil, es la principal entrante de mar de Sudamérica y los manglares de Esmeraldas son los más altos del mundo.



Finalizado el análisis, la docente indicó que podían iniciar con sus escritos, sin olvidarse de utilizar la lista de control, la cual les facilitaría mejorar paulatinamente sus escritos; tanto en la claridad del mensaje, como en aspectos de forma y presentación. También, señaló que no importaba cuántas veces sea necesario repetir el texto y generar varios borradores. Los estudiantes procedieron a realizar la actividad. Tomaron sus organizadores gráficos (realizados por la mayoría) e iniciaron la organización de la información. Entre los recursos utilizados, hay varios: algunos plasmaron sus escritos en hoja de papel de cuaderno, otros en hojas de papel bond y en cartulina. La mayoría de ellos, en material reciclado. Se escuchó entre sus murmullos, que lo harían en tal o cual material, ya que *“igual, lo tengo que repetir”*. Se observó tachar o subrayar

la información del organizador gráfico o esquema, que lo hicieron en la fase de planificación. Se los vio señalar los espacios donde ubicarían gráficos.

Registro de Información empírica.

- Clase mediante la plataforma Zoom
- Computadora
- Información en presentación de PowerPoint que se expone a los estudiantes al compartir pantalla.
- Redacción del texto a papel, cartulina y lápiz.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LO OBSERVADO

- En esta sesión se demostró que la fase de lectura no ha culminado, siendo esta necesaria para continuar con la orientación del proceso de escritura.
- Los estudiantes demostraron, de cierta manera, haber construido el conocimiento en cuanto al contenido del género (folleto turístico), ya que reconocieron y describieron las características del mismo.
- Mostraron que se había interiorizado la aplicación de estrategias metacognitivas. La frase “igual, tengo que repetir” demostró que habían concientizado que la escritura requiere de una reescritura, valorando así los borradores. Usaron un tipo de material (papel reciclado) siendo conscientes que lo utilizaban como borrador. De esta manera, reconocieron la necesidad de generar borradores. La escritura ya no era para ellos un producto que se generara en una primera actividad, sino luego de varios borradores. Con esto, de manera indirecta identificaron la necesidad de llegar al proceso de la revisión.

HORA: 11h00- 8h00-9h00**FECHA:** martes 09 y miércoles 10 de junio de 2020**FASE III.****ACTIVIDADES DE DESARROLLO****SESIÓN 11-12-13****Textualización****DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO****Anotaciones sobre el proceso de investigación**

Para llevar a cabo estas dos sesiones, la docente decidió formar dos grupos de siete estudiantes y uno de ocho, con la finalidad de personalizar el trabajo docente-estudiantes e identificar las dificultades que se presentasen. El primer día asistieron un grupo de siete estudiantes, tres de ellos avanzaron con la tarea y los otros cuatro aún no iniciaron la actividad. La docente consultó las dificultades presentadas durante la planificación. Uno de los estudiantes indicó que tenía ya seleccionadas imágenes y la información, pero no recuerda cómo debe organizar la información. La docente proporcionó el tiempo suficiente para que ejecutasen la tarea y organizaran las ideas. Realizó un breve recordatorio, de cómo debe ir organizada la información, así como se debía dar el manejo de la lista de control. Los estudiantes iniciaron con el escrito realizando un bosquejo de la organización de la información. Luego, la docente nombró a cada uno de los estudiantes y consultó dudas y avances. Con este primer grupo, no se presentaron mayores dificultades.

Se llevó a cabo la clase con el segundo grupo. La maestra inició consultando los avances, cinco de los estudiantes indicaron haber redactado el folleto, mientras que dos no entendieron la consigna. La docente procedió a indicar cómo organizar el texto; así como también proyectó el folleto “Ecuador, un rincón turístico” y algunas presentaciones en PowerPoint. Estas proyecciones permitieron visualizar una página de cada una de las secciones del folleto. Al finalizar las indicaciones, la docente presentó nuevamente la lista de control, como opción para revisar sus escritos. Señaló nuevamente, que este instrumento lo podían utilizar cuántas veces fueran necesarias. Luego solicitó a los estudiantes que avanzaran en el trabajo y corrigieran errores que se hubiesen identificado. Durante el proceso de escritura de los estudiantes, la docente preguntó y atendió dudas e inquietudes de forma individual. En este proceso, uno de los estudiantes señaló que había identificado errores en los gráficos que estaba utilizando: “no están de acuerdo al tema, la letra requiere ser mejorada porque no atrae al visitante (lector)”, dijo. Otro estudiante señaló que, según las indicaciones dadas y la lista de control, su trabajo estaba correcto y terminado. Un tercer estudiante, consideró que su trabajo estaba terminado. El estudiante número cuatro, identificó errores en el texto descriptivo. El penúltimo estudiante señaló que le falta agregar el logo institucional e imágenes. Y el último estudiante, indicó que había iniciado su trabajo y había comprendido los pasos a seguir y la organización de la información; así como el manejo de la lista de control para autoevaluarse. La docente finalizó la sesión indicando que podían solicitar ayuda en el caso de requerirla o ingresar a las próximas sesiones organizadas con los otros grupos.

Finalmente, la clase se llevó a cabo con el tercer grupo de estudiantes, en ella se registró el avance del trabajo de dos estudiantes y cinco de ellos, aún no habían iniciado con la elaboración final del folleto. La docente indicó que quienes avanzaron con el trabajo, revisarían el trabajo con base en las indicaciones de la docente. De igual manera, como en los grupos anteriores, hizo un recordatorio de la organización de la información y las herramientas o estrategias que podían utilizar. En esta sesión fue necesario utilizar con mayor frecuencia, la hoja de papel para indicar cómo se iba a organizar la

información. Existió mayor interacción de los estudiantes mediante preguntas constantes. Estas preguntas se relacionaron con las inquietudes sobre las características de los textos persuasivos, instructivo y descriptivos. Por otra parte, este grupo reconoció la gran utilidad de la lista de control para mejorar sus redacciones. Es así que los estudiantes que avanzaron con el trabajo, al usar la lista de control, identificaron que necesitaban agregar algunos elementos y quitar otros elementos como fotografías y colores de letra. También reconocieron que tenían dificultades en la tildación de palabras y solicitaron que se profundizara la estrategia SEGA. “SEGA” es una estrategia que la docente trabajó en las clases regulares. La docente procede a recordar esta estrategia elaborando el siguiente cuadro.

SEGA

Sobreesdrújulas	Esdrújulas	Graves	Agudas
Tras antepenúltima	Antepenúltima	Penúltima	Última
Toda llevan tilde	Todas llevan tilde	No se tildan terminan n, s o vocal	Se tildan terminan n,s o vocal
		Can	ción
		bru	Ja
	tér	Mi	Nos

Los tres grupos presentaron semejanzas: buscaron la manera de mejorar los errores de escritura que identificaron en la elaboración de su folleto. En cada una de las sesiones que se realizaron muestran a la pantalla su trabajo e incluso otros enviaron con anticipación fotografías de los avances antes de llevar a cabo la sesión. Hicieron uso de la lista de control. La mayoría de los estudiantes tomó otro papel para repetir sus escritos, luego de reflexionó con sus compañeros o conversó con la docente sobre los cambios que consideró se requerían.

Registro de Información empírica

- Clase mediante la plataforma Zoom
- Computadora
- Información en presentación de PowerPoint que se expone a los estudiantes al compartir pantalla
- Redacción del texto a papel y lápiz

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LO OBSERVADO

En estas sesiones, se puso en práctica, tanto los conocimientos de los estudiantes en cuanto al género como la aplicación de estrategias metacognitivas. La lista de control permitió que los estudiantes realicen sus actividades de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, ya que se observó que no todos los estudiantes desarrollaron las actividades al mismo tiempo. Así, algunos realizaron la actividad antes de los encuentros virtuales y en la clase se dedicaron a pulir el producto. A otros, el tiempo les permitió avanzar su trabajo, aunque no a terminarlo. De una u otra forma, el docente intervino solo para orientarlos o direccionar el trabajo. Fueron ellos quienes a través de sus reflexiones y análisis de sus textos identificaron errores en sus escritos y los modificaron. Tal vez, es necesario con base a estas estrategias incentivar en este grupo la iniciativa de investigar en otras fuentes que no sea el docente, pensó la investigadora. Mas en esta clase, no fue posible ahondar en este proceso investigativo, debido al tiempo y la necesidad del mismo hecho de hacer uso habitual del manejo de estas estrategias; es decir, es necesaria la práctica.

26

HORA: 11:00 a 12:30

FECHA: viernes, 12 de junio de 2020

FASE III

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

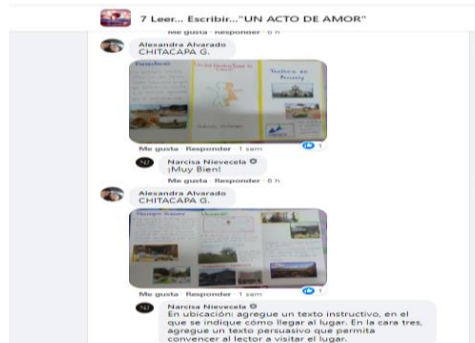
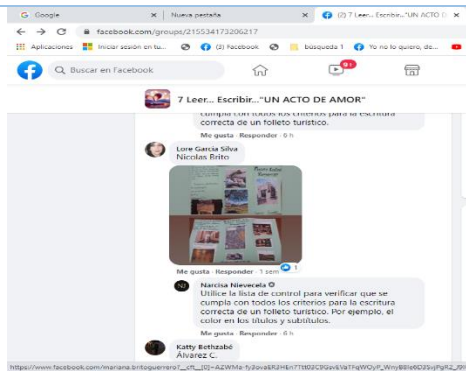
SESIÓN 14-15 “Escribimos juntos”

REVISIÓN Y EXPOSICIÓN EN PÚBLICO

DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO

Anotaciones sobre el proceso de investigación

Antes de ejecutar esta sesión, la docente revisó los folletos escritos por los estudiantes mediante comentarios de Facebook, ya que este trabajo -al formar parte del plan de actividades- se debía evidenciar para el portafolio del estudiante. La docente tomó como medio para recopilar evidencia de estas actividades, esta red social. Esta acción se puede visualizar en la siguiente imagen.



Ya en el proceso de la clase, los estudiantes presentaron sus dificultades y aciertos relacionados con el trabajo. Se entabló un conversatorio sobre los comentarios emitidos por la docente en Facebook. A raíz de esto, los estudiantes acordaron realizar las modificaciones necesarias hasta lograr un producto de calidad.

Registro de Información empírica

- Clase mediante la plataforma Zoom
- Computadora
- Información en presentación de PowerPoint que se expuso a los estudiantes al compartir pantalla
- Redacción del texto a papel y lápiz
- Papel en blanco
- Lista de control

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LO OBSERVADO

Los estudiantes recibieron retroalimentación de la docente, en la que reconocen errores que por sí solos no lograron identificar.

COMPARAR LA SECUENCIA CON LOS CAMBIOS DADOS EN EL PLAN

HORA: 11:00 a 12:30

FECHA: viernes, 26 de junio de 2020

FASE III

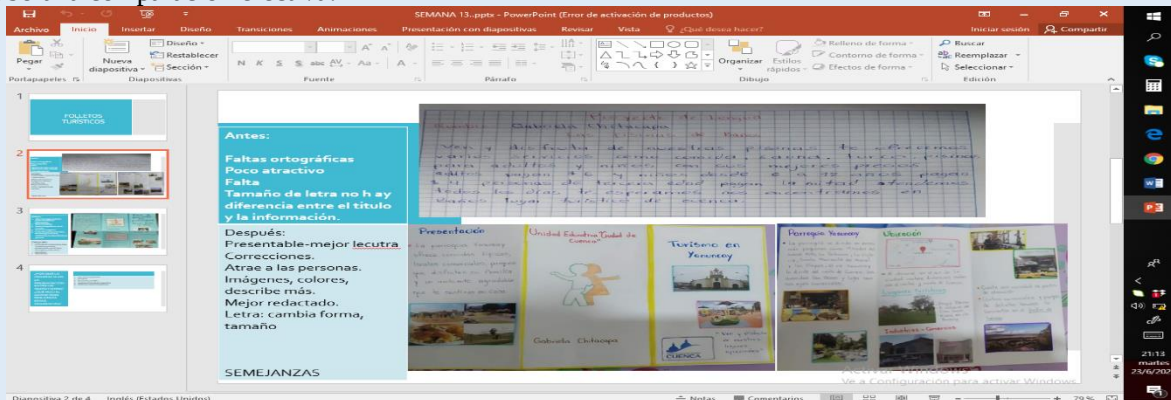
ACTIVIDADES DE CIERRE

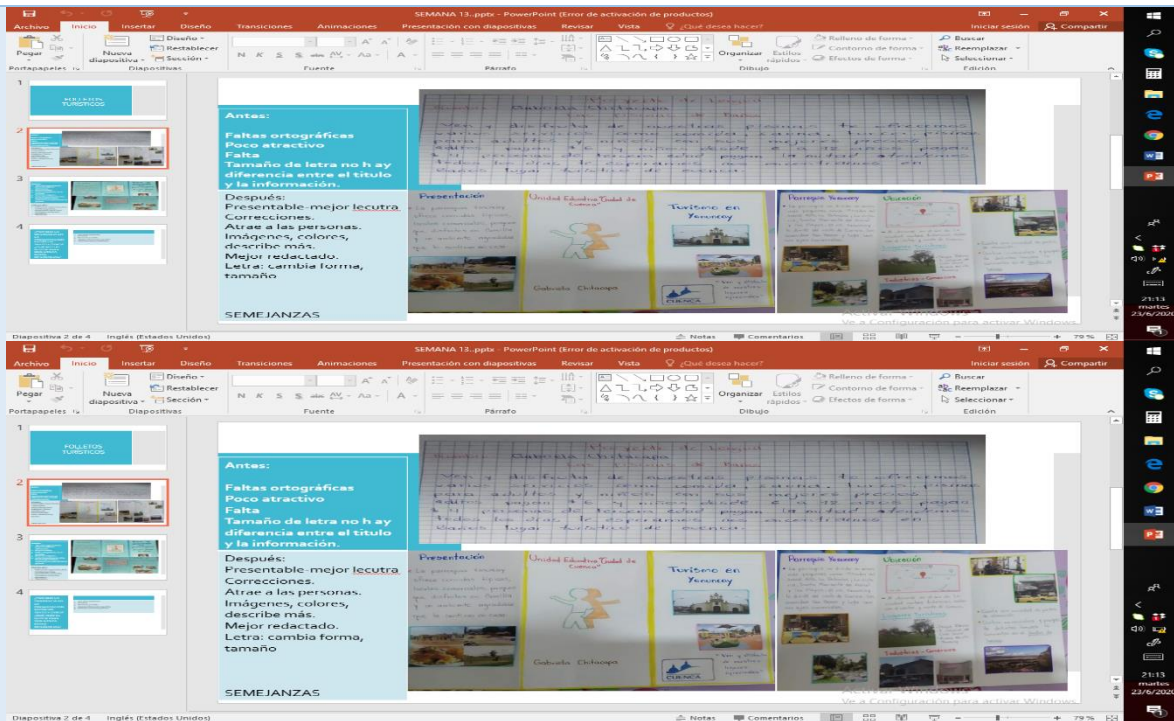
SESIÓN 16 “Escribimos juntos”

TEXTUALIZACIÓN-REDACCIÓN

DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO

Esta sesión se llevó a cabo una semana después, con la finalidad de que los estudiantes tuvieran el espacio suficiente para realizar los cambios necesarios en sus folletos y presentar sus trabajos finales. Y de esta manera, en esta sesión, se pudiera llevar a cabo una comparación efectiva.





Los estudiantes que contaban con los recursos tecnológicos (computadora) solicitaron elaborar el producto final mediante el uso de Word. La docente se comprometió a compartirles una plantilla mediante un documento en Google Docs.

Registro de Información empírica.

- Clase mediante la plataforma Zoom
- Computadora
- Información en presentación de PowerPoint que se expuso a los estudiantes al compartir pantalla
- Redacción del texto a papel y lápiz
- Papel en blanco
- Lista de control

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LO OBSERVADO

Los estudiantes procedieron a evaluar y reconocer sus avances. Su interés por la escritura aumentó, ya que fueron ellos quienes, por iniciativa propia, solicitaron usar la tecnología y darles una mejor presentación a sus escritos. Lo que implicaría continuar ampliando sus conocimientos

Anexo 5. Rúbrica de evaluación del folleto turístico

Marque con una X en qué frecuencias se cumplen las acciones descritas				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TOTALM ENTE 3	PARCIALMEN TE 2	NO APLICA 0
Estructura	1. La estructura general del texto es identificable en su forma y en su fondo.			
	2. El tema es plenamente comprensible e interpretable.			
	3. Usa las características textuales del género (instructivo- descriptivo-argumentativo).			
	4. La estructura cumple con las normas de textualización: introducción , breve descripción del lugar; desarrollo , instrucciones de cómo llegar al lugar; y la conclusión , invitación a que se visite el lugar.			
Nivel paratextual (sistema semiótico)	5. Aplica diferentes tipos de letras que permiten diferenciar el contenido de los títulos y subtítulos, marcas gráficas, control de márgenes, ilustraciones, comillas, paréntesis, y títulos y subtítulos.			
	6. Usa imágenes, números y colores que aportan a la comprensión del escrito.			
Nivel textual (sistema verbal)	7. Presenta una síntesis que describe las características más importantes del lugar, da instrucciones claras y la frase convence al lector.			
	8. El párrafo cumple adecuadamente su función de persuadir, describir o dar instrucciones.			
	9. La frase se apodera de los conectores.			
	10. Las palabras destacan la terminología y las características lingüísticas exigidas por este género discursivo (folleto turístico).			
	11. La ortografía cumple con las normas establecidas de acentuación y puntuación.			
	TOTAL			

Nota: Adaptado de las investigaciones de Calle –Álvarez (2020), con base en el marco referencial de Flower y Hayes (1981, 1996) y Parodi (2015).

Anexo 6. Ejemplos de folletos turísticos generados en el proceso y al final de la aplicación de la SD

BORRADORES Y SUS RESPECTIVAS RETROALIMENTACIÓN

**7 Leer... Escribir... "UN ACTO DE AMOR"**
Me gusta · Responder · 0 n

**Alexandra Alvarado CHITACAPA G.**

Me gusta · Responder · 1 sem  1

**Narcisa Nievecela** 
¡Muy Bien!
Me gusta · Responder · 6 h

**Alexandra Alvarado CHITACAPA G.**

Me gusta · Responder · 1 sem  1

**Narcisa Nievecela** 
En ubicación: agregue un texto instructivo, en el que se indique cómo llegar al lugar. En la cara tres, agregue un texto persuasivo que permita convencer al lector a visitar el lugar.

PRODUCTO FINAL

Presentación

* La parroquia Yanuncay ofrece comidas típicas, locales comerciales, parques que disfrutes en familia y un ambiente agradable que te sentirás en casa.



Unidad Educativa "Ciudad de Cuenca"



Gabriela Chitacapa

Turismo en Yanuncay




"Ven y disfruta de nuestros lugares apreciados"



Parroquia Yanuncay

La parroquia se divide en zonas más pequeñas como Mirador del Arenal Alto, La Dolorosa, La Victoria, Santa Marianita del Arenal y las Playas. El río Yanuncay lo divide del resto de Cuenca. Las avenidas Don Bosco y Lofa son sus ejes comerciales.




Ubicación:

Estamos ubicados a pocos minutos del centro histórico ¡te esperamos!



— Al ubicarse en el sur de la ciudad mantiene distancias cortas con el centro y norte de Cuenca.

Lugares Turísticos



- Parque Iberia
- P. inclusivo del Circo Social
- Rivera del río Yanuncay.

Industrias - Comercios



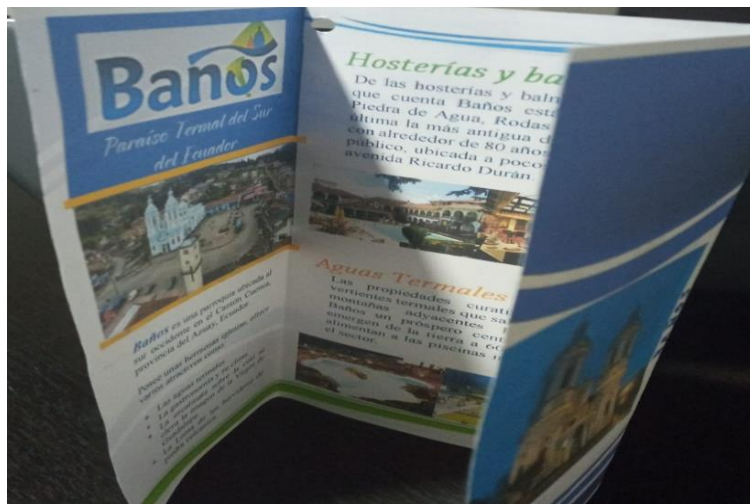
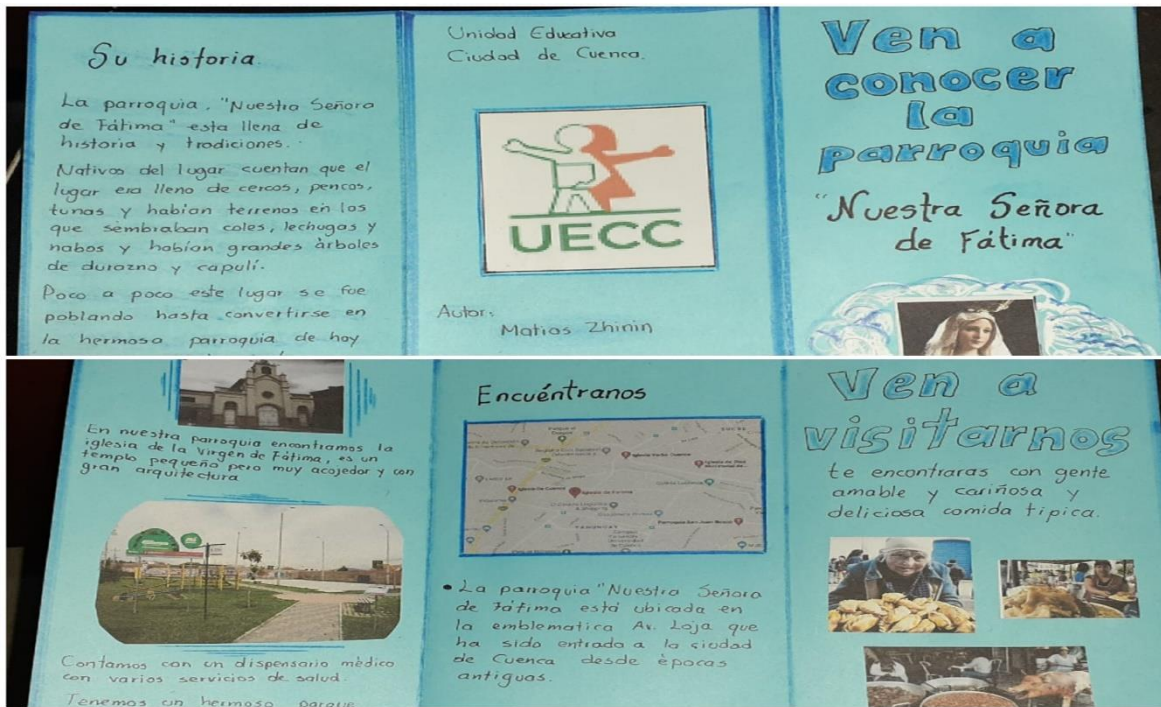



"Ven a conocer nuestras costumbres su gente y su exquisita comida"



- Cuenta con variedad de puntos de atracción.
- Centros comerciales y parques de distintos tamaños lo convierten en el jardín de Cuenca.





Anexo 7. Muestra de la encuesta final aplicada a los estudiantes

ENCUESTA FINAL

El siguiente cuestionario busca conocer sus habilidades actuales frente a prácticas de escritura. Por favor, responda las preguntas de la manera más honesta. Su colaboración es muy importante.

Apellido y Nombre *

NM

1. ¿Cuál de las siguientes actividades de aprendizaje prefiere realizar en la escuela? *

☐ a. Resolución de problemas matemáticos

☐ b. Experimentación científica

☒ c. Deportes

☐ d. Música y dibujo

☒ e. Lectura y escritura de textos

☐ f. Análisis de videos sobre historia

2. ¿Cree que escribir es una actividad útil más allá de estudiar "Lenguaje"? Explique su respuesta. *

SI PORQUE LA ESCRITURA NOS AYUDA A COMUNICARNOS CON LOS DEMÁS, APRENDER DE OTRAS MATERIAS Y EN NUESTRA VIDA PROFESIONAL EN UN FUTURO

3. ¿Le gusta escribir? ¿Sí? ¿No? Explique por qué. *

SÍ PORQUE PUEDO CREAR MIS ESCRITOS PARA COMUNICARME CON LOS DEMÁS

9/3/2021 ENCUESTA FINAL

1. ¿Cuál de las siguientes actividades de escritura le parece más divertida? *

☐ a. Ejercicios de completación

☒ b. Redacción de cuentos, poemas, retahílas, etc.

☒ c. Elaboración de organizadores gráficos

☒ d. Resúmenes

☒ e. Escritura de géneros textuales: cartas, informes, instructivos, solicitudes, recetas, etc.

☐ f. Otros

☐ g. Ninguna, no me gusta escribir

5. ¿Cuáles son las motivaciones que lo llevan a escribir? *

COMUNICARME CON MIS SERES QUERIDOS Y HACER ESCRITOS SOBRE MI COMUNIDAD

1. ¿Qué clase de escritos está elaborando actualmente dentro de sus tareas escolares? Anote el número según la frecuencia: *

	RESÚMENES	ORGANIZADORES GRÁFICOS	COPIADO DE OTROS TEXTOS	CUESTIONARIOS	EJERCICIOS DE COMPLETAR	INVESTIGACIONES
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A veces	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Frecuentemente	☒	☐	☐	☒	☒	☐
Siempre	☐	☒	☐	☐	☐	☐

9/3/2021 ENCUESTA FINAL

7. De la lista siguiente, señale con una X las formas textuales que conoce y las que ha escrito: *

	A. Narrativo	B. Argumentativo (persuasivo)	C. Expresivo	D. Descriptivo	E. Instructivo
Conoce	☐	☒	☐	☒	☒
Ha escrito	☐	☒	☐	☒	☒

8. Desde su experiencia de escritura, describa cuál es el contenido del folleto turístico. *

EL FOLLETO TURÍSTICO CONTIENE TEXTOS PERSUASIVOS, INSTRUCTIVOS Y DESCRIPTIVOS. TAMBIÉN IMÁGENES Y COLORES

9. Los contenidos de qué otras asignaturas, a más de Lengua y Literatura, se aplica en la escritura de un folleto turístico. Explique su respuesta *

MATEMÁTICA, CULTURA ESTÉTICA, CIENCIA NATURALES, ESTUDIOS SOCIALES

10. ¿En qué formas textuales de las mencionadas en la pregunta 7, cree que está incluido el folleto turístico? Justifique su respuesta (narrativo, argumentativo, expresivo, descriptivo, instructivo) *

DESCRIPTIVO PARA DESCRIBIR LOS LUGARES, ARGUMENTATIVO PARA PERSUADIR A LAS PERSONAS QUE VISITEN EL LUGAR E INSTRUCTIVO PARA DAR PASOS DE COMO LLEGAR AL LUGAR

11. ¿Qué pasos sigue usted para redactar un folleto turístico u otro texto? *

- 1.- PLANTEO EL TEMA Y PARA QUÉ
- 2.-PIENSO PARA QUIÉN VOY A ESCRIBIR
- 3.-HAGO UN ESQUEMA
- 4.-ELABORO UN BORRADOR
- 5.-CORRIJO LOS ERRORES
- 6.-PASO A LIMPIO Y PRESENTO

9/3/2021 ENCUESTA FINAL

12. ¿Cuándo utilizo la LISTA DE CONTROL para revisar la redacción del folleto turístico u otro texto?

☐ NUNCA

☐ PLANIFICACIÓN

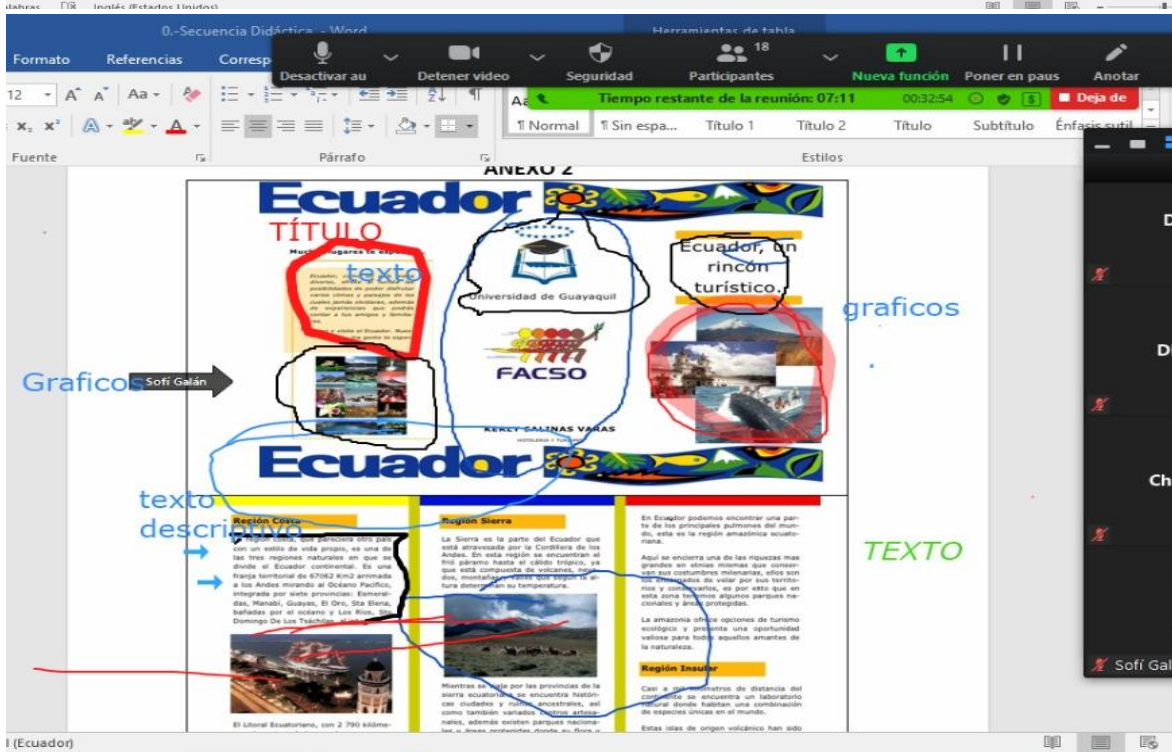
☐ REDACCIÓN

☐ REVISIÓN

☒ PLANIFICACIÓN, REDACCIÓN Y REVISIÓN

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Anexo 8. Modelo de folleto turístico escogido para la fase de lectura, análisis de sus componentes y revisión de conocimientos previos: “Ecuador, un rincón turístico”

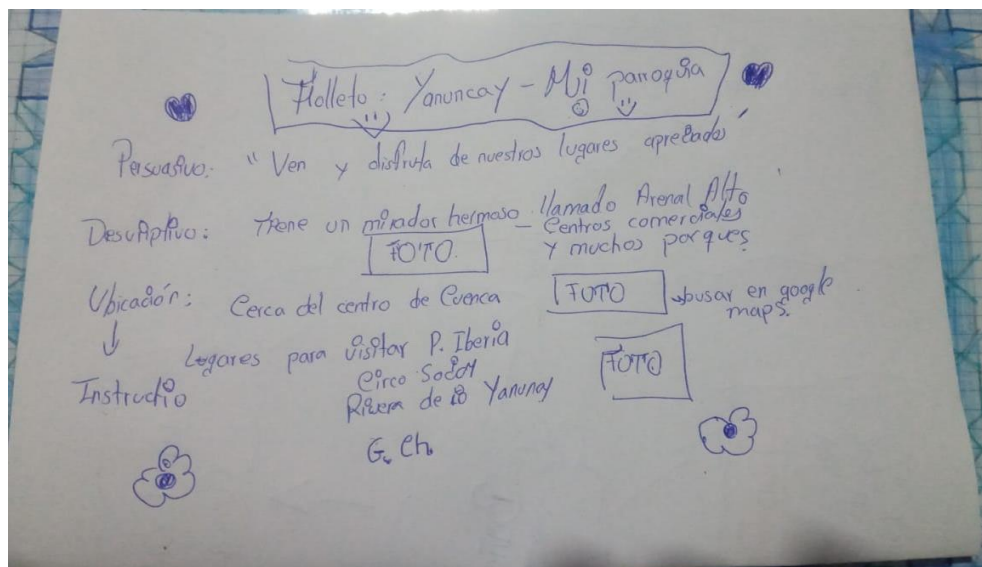
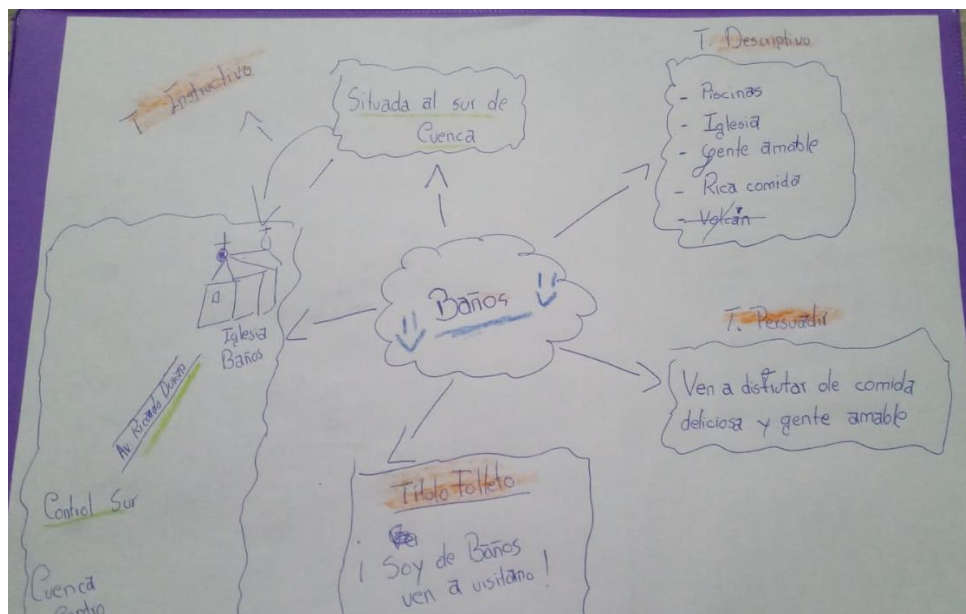


Anexo 9. Guía de preguntas para la comprensión lectora de folletos turísticos

ACTIVIDADES DE PRELECTURA	
“ECUADOR, UN RINCÓN TURÍSTICO”	
➤	Antes de leer el documento reflexionen: ¿Qué tipo de documento será? ¿De qué tratará el documento? ¿Dónde podemos encontrar este documento? ¿En qué contextos? ¿Quiénes lo escriben? ¿Dónde lo publican? ¿Por qué el título dice: “Ecuador, un rincón turístico”? ¿Qué relación hay entre el título y las imágenes? ¿Cuál es el mensaje central de este documento? ¿Qué lugares promociona? ¿Qué se resalta de cada lugar?

CUADRO DE ANÁLISIS DE FOLLETOS TURÍSTICOS	
Con el grupo de trabajo, analicen la estructura del folleto “Ecuador un rincón turístico”	
	¿A quién está dirigida la información? ¿Qué intención comunicativa tiene este folleto? ¿Qué procesos habrá seguido el autor para escribir este texto? ¿Qué elementos principales tiene el folleto? (verbal, gráfico, matemático, tipográfico) ¿Qué tipo de folleto es: díptico o tríptico? ¿Qué información se expone en cada cara? ¿Qué tipo de textos encontramos dentro de este documento? ¿Qué tipo de textos utiliza para describir el lugar y cuáles para convencer a que lo visiten? ¿Por qué se utiliza el color amarillo, azul y rojo? ¿Cuál es la relación de estos colores con el texto escrito? ¿Qué información proporcionan las imágenes al lector? ¿Qué imágenes mentales crea el lector al observar las cifras numéricas? ¿Por qué se ha utilizado diferente tamaño y fuente de letra en la redacción? - Analizamos las características lingüísticas y descubrimos ¿Qué tipo de sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, adverbios utiliza y cómo los utiliza? ¿Qué vocabulario de otras áreas de estudio (Estudios Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas) utiliza?

Anexo 10. Muestra de los organizadores gráficos y lluvia de ideas elaborada para la documentación



Anexo 11. Rejilla de evaluación o lista de control para la autoevaluación (revisión) de los folletos turísticos

LISTA DE CONTROL		
Adaptado de las investigaciones de Calle –Álvarez (2020), con base en el marco referencial de Flower y Hayes (1981, 1996) y Parodi (2015)		
LISTA DE CONTROL Y AUTORREGULACIÓN	SI	NO
PLANIFICACIÓN		
¿Determino la intención comunicativa, cómo voy a organizar la información y quiénes lo van a leer?		
¿Organizo las ideas antes de redactar el texto mediante lluvia de ideas? ¿elaboro mapa de ideas, torbellino de ideas o estrella de preguntas?		
TEXTUALIZACIÓN		
¿Leo el texto antes de presentarlo?		
¿Soy consciente que cuando escribo un texto que será publicado es para que otros me puedan leer?		
¿Reconozco y corrijo en mi escrito errores que puedan afectar la claridad en el lector?		
¿Me preocupo por mantener una línea temática (tratar sobre el mismo tema durante todo el escrito) ?		
¿Busco que las imágenes y los colores, así como el tamaño y fuente de letra aporten a lograr la intención comunicativa del texto? (instruir, persuadir, describir)		
REVISIÓN		
¿Realizo procesos de revisión utilizando diferentes recursos como diccionarios, consultas a textos u otras fuentes (sitios web)?		
¿Verifico que la estructura cumpla con las normas de textualización: introducción , breve descripción del lugar; desarrollo , instrucciones de cómo llegar al lugar; y la conclusión , invita para que se visite el lugar?		
¿En el nivel paratextual aplico: tipo de letra que permita diferenciar el contenido de los títulos y subtítulos, marcas gráficas, control de márgenes, ilustraciones, comillas, paréntesis?		
¿En el nivel textual: presento una síntesis que describa las características más importantes del lugar, da instrucciones claras y la frase convence al lector?		
¿El nivel párrafo: cumple adecuadamente su función de persuadir, describir o dar instrucciones?		
¿El nivel frase y oración se apodera de los conectores?		
¿El nivel palabra usa términos acordes a este género discursivo (folleto turístico)?		
¿El nivel ortografía cumple con las normas establecidas de tildación y puntuación?		
¿Solicito a otros que lean lo que he escrito?		
¿Realizo las correcciones sugeridas?		
TOTAL		
NOTA: Esta lista de control la pueden utilizar cuantas veces la crean necesaria.		