

- de 3º Educación Infantil y 1º de Educación Primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 83-94. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.271>
- Ramos, J., y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico: Manual*. Madrid: EOS.
- Reyes, E., y Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escrita en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. doi:[dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02)
- Ruiz, M. (2000). *La lecto-escritura: un modelo de aprendizaje significativo a partir de unidades didácticas, en el segundo ciclo de Educación Infantil. Tesis doctoral. Universidad de Murcia*.
- Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y vida*, 19(3), 15-22.
- Suárez, N., Sourdis, M., Lewis, S., y De los Reyes, C. (2019). Efecto de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares: sensibilidad a la rima y a la segmentación. *Psicogente*, 22(42), 1-19. doi:[10.17081/psico.22.42.3508](https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3508)
- Tunmer, W., Herriman, M., y Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158. doi:<https://doi.org/10.2307/747799>
- Ushiña, R. (2020). *La conciencia léxica a través de recursos de aprendizaje virtuales*. Tesis de Maestría, Universidad Indoamérica, Quito.
- Villalón, M. & Rolla, A. (2008). *Prueba de alfabetización inicial (PAI). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile*.

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

**Metacognitive strategies in the writing of tourist brochures with Seventh Grade students**

**Estratégias metacognitivas na redação de folhetos turísticos com alunos da Sétimo da Básica**

**Narcisa de Jesús Nievecela Guamanrrigra**

Universidad de Cuenca

E-mail: [narcisa\\_nieve2005@hotmail.com](mailto:narcisa_nieve2005@hotmail.com)

**Tannia Edith Rodríguez Rodríguez**

Universidad de Cuenca

E-mail: [tannia.rodriguez@hotmail.com](mailto:tannia.rodriguez@hotmail.com)

### **Resumen**

Esta investigación surgió de una experiencia de aula en torno a la escritura de folletos turísticos. Su punto de partida fue la observación de las dificultades que presentaba un grupo de estudiantes del séptimo de EGB en la producción de escritos de calidad, en el que se pudo ver que sus procesos escriturales no eran conscientes ni reflexivos. Con el propósito de comprender el aporte del uso de estrategias metacognitivas en el estudiantado, se planteó una investigación cualitativa, con diseño de investigación-acción que adoptó como medio de intervención la secuencia didáctica (SD). Para su implementación, se seleccionó el folleto turístico como género para ejercitar la producción escrita. Por fin, la evaluación del proceso demostró que la aplicación de estrategias metacognitivas, mediante la secuencia didáctica, no solo fortaleció la composición escrita de los estudiantes sino también incrementó su gusto por la escritura.

**Palabras clave:** Escritura, estrategias metacognitivas, folleto turístico, diseño de investigación acción, secuencia didáctica.

### Abstract

This research emerged from a classroom experience carried out around the writing of tourist brochures. Its starting point was the observation of the difficulties that a group of seventh grade students presented in the production of quality writing. The research can be seen that the scriptural processes of students were not conscious nor reflective. It proposed an action-research design and the Didactic Sequence (DS) to understand the contribution of the use of metacognitive strategies in the improving of writing students. Next, the DS focused on the management of metacognitive strategies was implemented, selecting the tourist brochure as a genre to exercise scriptural production. Finally, the evaluation of the process showed that the application of metacognitive strategies, through DS, not only improved the written composition of students but also increased their taste for writing.

**Keywords:** Writing, metacognitive strategies, tourist brochure, action research design, didactic sequence.

### Resumo

Esta pesquisa surgiu de uma experiência em sala de aula em torno da escrita de folheto turístico. Seu ponto de partida foi a observação das dificuldades apresentadas por um grupo de alunos do sétimo do Ensino Básico na produção de escritos de qualidade, em que se observava que seus processos de escrita não eram conscientes ou reflexivos. Para compreender a contribuição do uso de estratégias metacognitivas nos alunos, foi proposta uma pesquisa qualitativa, com um projeto de pesquisa que adotou a sequência didática (SD) como meio de intervenção. Para sua implementação, o folheto turístico foi selecionado como gênero para exercer a produção escrita. Por fim, a avaliação do processo mostrou que a apli-

cação de estratégias metacognitivas, por meio da sequência didática, não só fortaleceu a composição escrita dos alunos como também aumentou seu gosto pela escrita.

**Palavras chave:** Redação, estratégias metacognitivas, folheto turístico, design de pesquisa de ação, sequência didática.

Recibido: 10.11.2021

Aceptado: 10.12.2021

\*\*\*

### 1. Introducción

En el Ecuador, los estudiantes de EGB presentan una escritura deficiente (INEVAL, 2014). Los estudiantes quienes fueron parte de esta investigación obtuvieron un promedio más bajo en esta área que en otras (Informe Académico, Unidad Educativa Ciudad de Cuenca, 2019). Esto se debe a que los procesos de aprendizaje, en general, y los de escritura, en particular, no se están llevando a cabo mediante estrategias que regulen el monitoreo de los procesos cognitivos de escritura (Valenzuela, 2019). En este contexto, cupo preguntar: ¿Qué aportaría la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura de los estudiantes del séptimo de EGB de la Unidad Educativa Ciudad de Cuenca en el año lectivo 2019-2020?

En los últimos 60 años, el estudio de la escritura ha sido abordado desde una variedad de enfoques conceptuales y metodológicos (Camps, 2013). Sin embargo, los más relevantes están relacionados con el socio-constructivismo. Desde este enfoque, se sientan las bases teóricas en las fuentes sobre las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura; y se mira la escritura del folleto turístico como un género discursivo contextualizado en la realidad circundante de los estudiantes. El marco principal de la perspectiva socio-cognitiva es el constructivismo que considera al sujeto en interacción con el objeto de conocimiento (Piaget, 1999) y con los otros (Vigostky, 1997).

Flower y Hayes (1981) proponen la Teoría de la redacción como proceso cognitivo en el que intervienen el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo determina socioculturalmente al escribano, al menos, en tres círculos concéntricos: ámbito cultural, contexto de producción y contexto individual (DIDACTEXT, 2003). La memoria a largo plazo tiene relación con el primer elemento pues la escritura no solo depende de los hábitos que ha adquirido el escritor, sino que también está determinada por sus vivencias personales y sociales. Por último, la escritura es una actividad en la que se integran tanto procesos mecánicos simples como la caligrafía, reglas gramaticales, ortografía, etc., como procesos mentales complejos como la reflexión, la planificación y desarrollo de ideas etc. (Cassany 1989). De este modo, la escritura en sí es un proceso secuencial ordenado de operaciones que se interrelacionan de forma recursiva (Camps 1993, 1997).

También, en enfoque que estudia la escritura en las disciplinas surge a partir de la teoría sociocognitiva y se centra en la escritura de los géneros discursivos (Mastecero, 2017). Si bien, el estudio sistematizado sobre los orígenes de los géneros discursivos fue propuesto por Bajtín en 1978 y desarrollado también, luego, por autores como Swales (1990) y Bhatia (1993), en las últimas tres décadas, a partir de la divulgación de los temas relacionados a los géneros y colonias de géneros (Carlino, 2005, 2012; Parodi, 2015), ha cobrado mayor fuerza. El antecedente de todos estos estudios es la reforma pedagógica Writing Across the Curriculum (WAC) que plantea la escritura como herramienta para aprender en cada área curricular (Rosli, 2016). Este dio relevancia al propósito de la escritura (Carlino, 2012) considerando que el discurso es una actividad socio-cognitiva y discursiva (Camps y Castelló, 2013).

La escritura es un proceso social, porque se refiere a todos los posibles usos del lenguaje humano; y es cognitivo, porque el escritor realiza procesos mentales al redactar. Los géneros discursivos son el resultado del uso del lenguaje en diferentes ámbitos; y, ya que la escritura es una actividad social, los productos que surgen de ella son variados. La recu-

rrencia de situaciones en las que se produce la escritura da lugar a los géneros discursivos que, a su vez, se clasifican en primarios -los de la comunicación oral espontánea- y secundarios -los relativos a las distintas actividades humanas- (Parodi, 2015).

## 2. Metodología

La metodología de este estudio de enfoque cualitativo es un diseño de Investigación-Acción relacionado al paradigma interpretativo. Como todo diseño IA, está conformado por tres fases (Hernández Sampieri et al., 2014): el ver, en el que se planteó el problema; el pensar, en el que -con base en los datos recolectados- se diseñó una secuencia didáctica; el actuar, en el que se implementó dicha secuencia didáctica. Finalmente, se realizó la evaluación del proceso y la presentación de los resultados a través de una narrativa pedagógica.

### 2.1. Detectar el problema de investigación y diagnosticarlo

El problema surgió a partir de una experiencia docente en el área de Lengua y Literatura con estudiantes de séptimo de EGB en la Unidad Educativa Ciudad de Cuenca durante el lectivo 2019-2020. Se observó deficiencias en la producción escrita de dicho grupo de estudiantes. Con la finalidad de profundizar y delimitar el problema identificado, se llevó a cabo la primera inmersión en el campo de estudio, mediante la construcción de una lectura etnográfica del contexto (Bernal, 2010) y el análisis de los escritos producidos por los estudiantes. Además, se les aplicó un cuestionario en el que se combinó siete preguntas abiertas y cinco cerradas. Las preguntas abiertas permitieron indagar qué opiniones tenían los estudiantes sobre los procesos de escritura. Las preguntas cerradas se enfocaron en diagnosticar su conocimiento en cuanto al contenido y forma de un folleto turístico.

## 2.2. Implementación de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica es la organización de una serie de actividades de aprendizaje ordenadas entre sí (Díaz Barriga, 2013). Actualmente, es el principal dispositivo con el se trabaja la escritura de los géneros textuales (García- Azkoaga y Manterola, 2016, 47). Su uso garantizó la práctica de cada uno de los subprocesos de la escritura: planificación, textualización y revisión, propuestos por Flower y Hayes (1996). En su desarrollo, los estudiantes recuperaron nociones previas que, luego, vincularon a situaciones problemáticas y a contextos reales y con los contenidos teóricos del género discursivo que aprendieron.

La organización de la secuencia didáctica se estableció en tres tipos de actividades: de apertura, de desarrollo y de cierre (Díaz Barriga, 2013). Estas fases se planificaron para ser ejecutadas en 16 periodos de 45 minutos cada sesión. En las actividades de apertura, se presentó un problema que constituyó un reto intelectual para los estudiantes. En las actividades de desarrollo, los estudiantes promovieron una interacción entre sus conocimientos previos, la nueva información y el referente contextual. Por su parte, la docente realizó una breve exposición sobre los principales conceptos y teorías del folleto turístico; explicó el manejo de las estrategias metacognitivas; y guió el desarrollo del trabajo intelectual de los estudiantes. Con las actividades de cierre, el estudiante reelaboró la estructura conceptual sobre el folleto turístico y se socializó el trabajo con la comunidad educativa.

Las sesiones se llevaron a cabo de manera virtual mediante la aplicación *Zoom* y se trabajó con herramientas como *Google Docs*, *Drive* y correos electrónicos para la entrega y recepción de las actividades. La fase de revisión de los borradores del folleto se realizó en grupos de tres a cuatro estudiantes que se formaron bajo el criterio de coincidencia de horario de los estudiantes para conectarse.

La técnica de registro de datos fue la observación directa y su apunte en diario de campo. La observación permitió identificar las dificultades y los avances que los estudiantes presentaban al aplicar estrategias metacognitivas en su proceso de escritura para poder tomar decisiones oportunas relativas al desarrollo de la intervención.

## 2.3. 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 y una encuesta final por medio de la aplicación *Google Forms* fueron los instrumentos que facilitaron analizar la evolución del lenguaje escrito y gráfico de los participantes.

## 3. Resultados y discusión

### 3.1. Diagnóstico inicial

Para establecer los elementos concretos que afectaban puntualmente el proceso de producción escrita en el grupo de estudiantes, en primer lugar, se aplicó una encuesta conformada por un total de 12 preguntas cuya finalidad fue establecer el grado de interés de los estudiantes hacia la práctica escritural y cómo ellos creían que el desarrollo de las destrezas escriturales impactaba sobre su vida académica y cotidiana.

Así, se constató que únicamente una pequeña parte de los estudiantes (15%) prefería realizar actividades de lectura y escritura como procesos de aprendizaje.

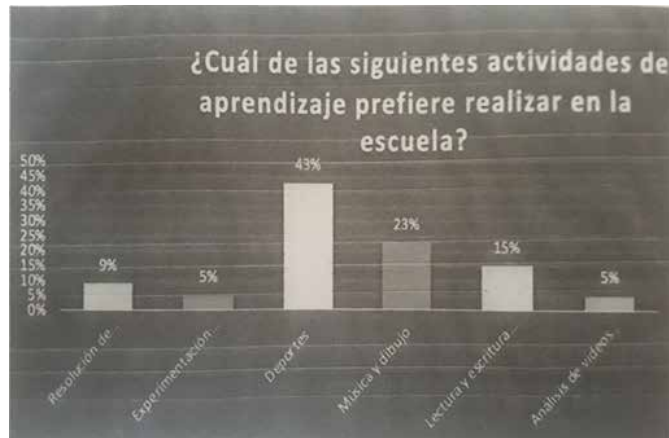


Fig. 1: Actividades de aprendizaje según el grado de interés de los alumnos.  
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la encuesta aplicada

La mayor parte se inclinaba por los deportes (43%) y los demás, por otro tipo de actividades, como lo muestra la figura 1. Por lo mismo, no llama la atención que más de la mitad del grupo de estudiantes considerara la escritura como una actividad agotadora, sin sentido ni propósitos reales. Esta percepción sobre la escritura no era 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, creativa que permita el desarrollo personal del que escribe o con sentido más allá de sus necesidades académicas, según los argumentos que consignaron en sus respuestas. Los estudiantes valoraban la escritura como un mecanismo para guardar información en el que se deben cuidar aspectos como la ortografía o caligrafía, antes que la redacción y el contenido.

Por otro lado, el 68% de los estudiantes estuvo de acuerdo en que en su institución sí se promovía la escritura en las diferentes asignaturas, mientras que el 23% no contestó, y otra minoría (5%) respondió que

no. Sin embargo, las justificaciones dadas a las respuestas permiten señalar que para ellos escribir es sinónimo de copiar, tomar dictados o cumplir con tareas de las diferentes asignaturas de estudio. Ninguno pensaba en la escritura como un proceso cuya práctica facilita el desarrollo de su pensamiento y ampliara su horizonte de vida.

Cuando se les preguntó a los estudiantes qué actividades de escritura se les pedía realizar siempre o frecuentemente, respondieron que los docentes privilegian prácticas de escritura en las que tienen que escribir muy poco, como cuestionarios (73%) y ejercicios de competencia (68%). En cambio, los ejercicios de escritura que les resultaban más atractivos a este grupo de estudiantes eran los organizadores gráficos (25%) y la escritura de géneros textuales (21%) que, contradictoriamente, realizaban muy poco (figura 2). Esto permite observar que los docentes no han sacado ventaja del interés de los estudiantes para motivar su aprendizaje.

A esto, se suma el hecho de que las actividades que solicitan los docentes y que incluyen una escritura más extensa son simples copios 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 internet.

En cuanto al contenido del género folleto turístico, se comprobó que un 95% de los estudiantes habían leído, por lo menos una vez, un folleto turístico. Si bien, los conocimientos de los estudiantes no estaban alejados de una descripción general y del propósito comunicativo del género, no evidenciaban una concepción detallada de las relaciones semióticas y textuales que lo caracterizan y que son: el contexto en el que circula, audiencia a la que va dirigido, 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).

Por último, los estudiantes relacionaban al folleto turístico con textos instructivos, descriptivos, narrativos y expresivos; pero no lo relacionaban con los textos argumentativos. Más del 70% de los estudiantes afirmaron que conocían los textos argumentativos, narrativos e instructivos. Sin embargo, la generalidad de ellos no reconoció que el folleto turístico se caracteriza por su estilo promocional, en el que se combinan textos descriptivos, instructivos y persuasivos (Calvin, 2010).

Además, llama la atención que la mayoría de los estudiantes no justificara sus respuestas y aquellos que sí lo hicieron atribuyeron una sola tipología al género, por lo que se deduce que los conocimientos sobre tipología textual de los estudiantes no eran realmente significativos: el uso y reconocimiento de la tipología textual entre estos estudiantes eran mecánicos, irreflexivos y sin utilidad en la práctica discursiva.

Por otra parte, se interrogó a los estudiantes sobre si habían escrito las formas textuales 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. Esto evidenció la necesidad de un proceso didáctico enfocado en un cambio de concepción sobre la escritura, los objetos sobre los que se escriben 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.

### **3.2. Intervención y sistematización del proceso: la secuencia didáctica y sus fases**

#### **3.2.1. Fase I: Activación de conocimientos previos**

Las estrategias metacognitivas inician cuando se propone un reto al estudiante (Flower y Hayes, 1996). Este reto inició cuando, luego de haber ejecutado su primer escrito, se socializó la evaluación de sus textos, pues ella evidenció el desconocimiento de estrategias como la planificación de escritura, la elaboración de borradores, la lectura y relectura para identificar errores, etc. Se realizó un análisis conjunto de la forma en cómo procedieron los estudiantes al redactar sus escritos, lo cual les permitió la tomar conciencia sobre las fortalezas y debilidades de sus propios procesos escriturales e iniciaron el reto de escribir un nuevo texto.

#### **3.2.2. Fase II: Actividades de apertura**

La aplicación de la SD implicó, en primer lugar, un análisis grupal sobre los trabajos realizados en la primera fase. La evaluación colectiva de los escritos involucró a los estudiantes en experiencias de evaluación formativa. De esta manera, la evaluación y la observación de los escritos, no fue únicamente labor docente, sino también 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. Mediante preguntas reflexivas se cuestionó 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”, etc.

El éxito de esta actividad es el resultado de la habilidad para identificar errores de manera reflexiva que los estudiantes desarrollaron a partir del primer análisis de sus escritos diagnósticos. 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.

### 3.2.3. *Fase III: actividades de desarrollo*

Estas actividades permitieron el análisis del manejo de los elementos semióticos que caracterizan al folleto turístico como género discursivo y de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de producción y revisión de folletos turísticos. Esta fase, a la vez, está conformada por tres subfases: leer para escribir, hablar para escribir y escribimos juntos.

#### **Leer para escribir**

Ya que “la lectura y la escritura van de la mano: ambas constituyen la clave principal para adquirir y asimilar conocimientos” (Jarpa, 2012, p.65), la exploración de conocimientos previos se realizó a partir de la lectura de un ejemplo de folleto turístico, “Ecuador, un rincón turístico”. Para esto, se formó aleatoriamente equipos de trabajo usando la aplicación Zoom. Se escogió trabajar con dicho texto porque responde a las características prototípicas del género: el contenido está relacionado con el título y las imágenes, que remiten al lugar que se promociona; el propósito comunicativo y el remitente están asociados al hecho turístico; hay congruencia entre el sistema semiótico y el verbal usados para el fin: (Alexepoulou, 2011; Parodi, 2015).

Una vez culminada la tarea de lectura, mediante una lluvia de ideas, enumeraron los elementos del folleto turístico. 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, dieron paso a la activación de los conocimientos previos de los estudiantes mediante las estrategias de comprensión-subrayado, apuntes en el texto, toma de notas e identificación de las características más importantes del documento.

#### **Hablar para escribir**

Por medio de un coloquio, los estudiantes expusieron las respuestas del análisis del folleto. Como resultado, se obtuvo un cuadro general que puso a la vista los elementos más característicos del género. A partir de esta información, se reforzó su conocimiento acerca del contenidos y características textuales del folleto. Luego de considerar que la conceptualización del género había sido captada satisfactoriamente, los dicentes expusieron de forma verbal los procesos y elementos que aplicarían en la elaboración de su folleto turístico. Se pudo comprobar que, a partir de este ejercicio, su concepción sobre la escritura se había modificado: ya no la pensaban como una acción mecánica sino como un proceso reflexivo, organizado y que requiere una investigación previa. Solo entonces, se pensó que era hora de dotarlos de herramientas o estrategias para mejorar sus escritos.

#### **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). La planificación se enfocó en la búsqueda 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. Como producto de este ejercicio, 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. 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.

Así comenzaron la redacción de los escritos de acuerdo a la información sobre sus comunidades que ellos consideraron que se debía dar a conocer. En esta fase, previamente, la docente explicó 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.

### **Textualización o redacción**

Este proceso tuvo dos propósitos: que los estudiantes tomaran conciencia de los subprocesos que la composición escrita demanda y que su uso de estrategias les permitiera organizar los escritos y superar dificultades asociadas a la estructura del folleto. A esta altura del proyecto, los docentes tenían claro que su documento debía cumplir con unos requisitos comunicativos, lingüísticos y gramaticales propios del género. Y que debían hacerlo con un léxico claro, buena ortografía, relación adecuada de los elementos semióticos y verbales. De esta manera, se generó un primer borrador hecho en cartulina formato A4. Los estudiantes realizaron los dobleces necesarios, hasta que el tríptico tomó forma. Luego, se pudo observar que las ideas registradas en la lluvia de ideas y organizadores gráficos se iban anotando en las diferentes páginas del folleto o desechando, según, consideraban que tenían o no relación con lo que querían escribir.

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”. El 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, y regresa a la planificación para concretar el tema: “decidí hablar solo de uno de ellos”.

La principal estrategia de escritura utilizada en esta fase fue la reflexión sobre el propio proceso escritural a través del uso de una rejilla de autoevaluación que permitió mejorar la calidad de sus escritos. Dicha rejilla se obtuvo de la elaboración conjunta a partir de una existente. Para su elaboración, se analizaron los criterios con los que se iba a evaluar los textos finales.

Si bien, en esta etapa, se procedió a dar mayor énfasis a la redacción, el proceso de textualización no inició en ella: los estudiantes la habían 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.

### **3.2.4. Revisión y exposición en público**

La generación de los borradores fue un acto consciente y reflexivo en el que se observó que los estudiantes utilizaban la rejilla de autoevaluación 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 y los corregían. 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 sería más adecuado consignar. Estas acciones demostraron la forma en la que la autorregulación mejoraba su desempeño a medida en la que se iba construyendo su texto.

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 intervinieron 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.

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.

### **3.2.5. Fase IV: Actividades de cierre**

El producto final consistió en la elaboración de un folleto utilizando la tecnología y poniendo en juego su creatividad. Las herramientas digitales que se utilizaron fueron Word o Google Docs. Los representantes orientaron también el aprendizaje de los estudiantes en el manejo de estas aplicaciones.

Aquí se originó un nuevo momento de búsqueda de información que estuvo tendiente a aclarar dudas acerca de las plataformas virtuales y medios digitales.

Los estudiantes 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 completados procedieron a la presentación. El trabajo se caracterizó por la originalidad de un escrito embellecido y acorde a las características del género. No obstante, su trabajo no 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.

### **3.3. Evaluación de resultados**

La evaluación se llevó a cabo mediante la triangulación de datos obtenidos en la etapa diagnóstica, encuestas y el producto final. En cuanto a la primera categoría de análisis, que corresponde a las destrezas en la escritura, según los resultados arrojados de la encuesta final, se dio un ligero aumento del 12%. Este aumento del 15% al 27% es importante si se considera que la intervención duró solo 16 semanas.

Por otra parte, en cuanto tiene que ver con las percepciones sobre la lectura y la escritura, la totalidad de los estudiantes dijeron que la escritura les era útil más allá de estudiar “Lenguaje”; mientras que al inicio algunos no reconocían dicha utilidad. Se apreció, además, que los estudiantes, además de identificar el 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.

La secuencia que se implementó elevó el grado de interés y motivación por la escritura de forma que en la última encuesta el 90% de los estudiantes contestó que sí al preguntarles si les gustaba escribir. 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”. Estas percepciones aparecieron luego de la aplicación de estrategias metacognitivas aplicadas a la enseñanza de la escritura mediante la elaboración de géneros discursivos.

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

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 por los organizadores gráficos en un 50% en la fase diagnóstica 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 3.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la encuesta aplicada

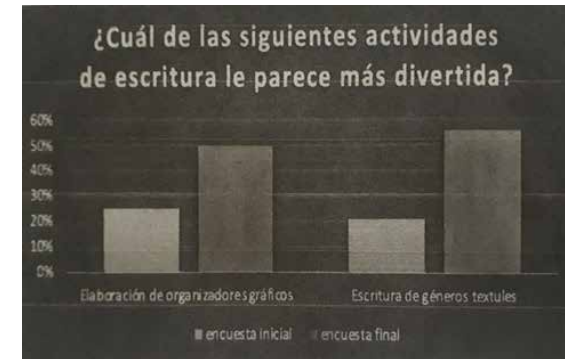


Fig. 2: Grado de preferencia de los estudiantes por diferentes actividades de escritura al final del proyecto.

El 70% de los estudiantes ampliaron su conocimiento sobre el género folleto turístico luego de la aplicación de la SD. La información emitida por los estudiantes en la encuesta ya no es básica, sino que describen perfectamente su tipología como un texto instructivo, descriptivo y argumentativo. Entienden que el folleto turístico tiene que persuadir a los turistas e informar cómo es el lugar y dar indicaciones de cómo llegar a él. Por otra parte, enumeraron el uso de elementos semióticos como mapas, gráficos, colores, paratextos etc. que componen el género.

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 y 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 mucho de ellos no lo hacen aún. La escritura es un proceso que requiere de un ejercicio constante y continuo. Finalmente, en cuanto al manejo de conectores, el nivel ortográfico y de puntuación, los estudiantes presentaron una leve evolución.

Finalmente, en el 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 de 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 similares 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. Mas, 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 señaló que en las tres fases (planificación, redacción y revisión). En resumen, podemos decir que la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura de géneros discursivos tiene una gran potencialidad para incidir en el mejoramiento de la escritura de los estudiantes del Séptimo de Básica. En este grupo concreto ha generado 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.

## Conclusiones

— Las estrategias metacognitivas no solo aportaron significativamente al fortalecimiento de la producción escrita de folletos turísticos entre los participantes de esta investigación sino, también, puso en juego los diferentes potenciales tanto cognitivos, sociales y lingüísticos de los escritores (Parodi, 2015).

— La secuencia didáctica como esquema metodológico permitió el análisis de la escritura de los estudiantes como proceso en cada una de las fases de la investigación. Esto facilitó 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.

— El tratamiento de la escritura desde la producción del folleto turístico aportó a cualificar los escritos y a despertar el interés escritural y la creatividad entre ellos, porque se basó en una problemática relativa a su contexto actual. Este hecho despertó la necesidad de escribir y, de interactuar con una herramienta de carácter social como lo es el folleto turístico, no solo en el contexto escolar, sino también en su vida diaria (Camps, 2013; Parodi, 2015).

— El folleto turístico tiene difusión social, es atractivo y contiene los elementos esenciales de escritura que se deben aprender en la etapa escolar. Aunque, al inicio de la implementación, los conocimientos de los estudiantes sobre el género eran deficientes, luego de la implementación de la S D, estaban conscientes de su rol activo en la interacción comunicativa, las prácticas discursivas y en la búsqueda del cumplimiento de los propósitos de la producción de dicho género (Carlino, 2012; Parodi, 2015). Esto se logró gracias a la organización, revisión y reestructuración constante de estos elementos que realizaron los estudiantes sobre el documento (Flower y Hayes, 1996).

— La práctica de la escritura, desde la lectura y la expresión oral, permitió experimentar la aplicación de las destrezas lingüísticas como un todo puesto al servicio de la consecución del ejercicio escritural. Por ello, introducir actividades de lectura y de oralidad antes de incursionar en el desarrollo de la composición escrita, fue una estrategia que permitió, por un lado, concientizar a los estudiantes de que éstos 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.

— Los estudiantes comprendieron que los documentos que circulan en su contexto escolar y social están compuestos no solo por elementos verbales, sino también por elementos semióticos (gráficos, colores, números, etc.) (Parodi, 2015); y que estos deben relacionarse adecuadamente y en consideración de sus componentes contextuales de acuerdo al propósito comunicativo para lograr la coherencia y cohesión efectiva del mensaje (Alexopoulou, 2011).

— 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.

— El impacto de la investigación tuvo tres direcciones: primero, el grupo de estudiantes intervenido; la labor educativa de la docente investigadora quien, con base en este estudio, transformó los diseños de sus estrategias didácticas; y el cuerpo docente de todas las áreas de estudio de la institución intervenida porque se ha abierto un nuevo camino en el tratamiento didáctico de la escritura, con miras a que su práctica cruce las barreras del ámbito escolar y sea una herramienta útil para la convivencia social.

## Referencias:

- Alexopoulou, 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](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf)
- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bernal, César A. (2010). *Metodología de la Investigación*. (3 ed.). Colombia: Pearson Educación.
- 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>.
- 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](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/164812/cuaped_a1993m7n216p19.pdf)
- Camps, A. (2013). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: punto de vista diverso sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En Camps, A., *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. p. 13-17. Barceloana: GRAO.
- 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.academica.org/paula.carlino/185>.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- DIDACTEXT (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, p. 77-104.
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). Una teoría del proceso cognitivo de la escritura. *Facultad. Composición y Comunicación*, 32(4), 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-Azkoaga, I. y Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscopio*, 14 (1), 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.
- 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](http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/USTASALUD_ODONTOLOGIA/article/viewFile/1118/917)
- Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico. *Lenguaje*. 42 (2), 247-274. Doi: 10.25100/lenguaje.v45i2.527
- Parodi, G. (2015). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para saber y hacer*. Chile: Salesianos S.A.

- Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Swales, J. M. (1990). *Análisis de género: inglés en entornos académicos y de investigación*. Cambridge: Cambridge University Press
- 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>
- Vygotsky, L. (1997). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.