



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

Carrera de Educación Básica

**GUÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DESDE LOS ENFOQUES
COGNITIVO, COMUNICATIVO Y SOCIOCULTURAL EN EL SUBNIVEL DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA MEDIA DE UNA UNIDAD EDUCATIVA DE
LA CIUDAD DE CUENCA, ECUADOR.**

Autoras:

Ariana Romero Hurtado.; María Solís Santillán

Directora:

PhD. Julia AVECILLAS ALMEIDA

Cuenca – Ecuador

2026

DEDICATORIA

A papá y mamá, que creyeron en mí incluso cuando yo aún no sabía hacerlo. Su amor infinito es mi refugio, mi fuerza y el impulso más grande del mundo. Nada de este camino habría sido posible sin su presencia constante, su fe infinita y su entrega incondicional.

A mis hermanos, que son la inspiración en cada paso de mi crecimiento; a mi sobrino, símbolo de nuevos comienzos, por quien anhelo ser inspiración y recordarle que los sueños también se cumplen; a mi enamorado, fiel compañero, por su amor, paciencia y por brindarme su apoyo incondicional en cada etapa de este proceso, incluso a pesar de la distancia. A mis amigos Franklin, Helen y Michelle, quienes fueron abrigo y presencia sincera, caminando conmigo incluso en los momentos más difíciles, convirtiéndose en mi familia durante esta etapa lejos de mi ciudad.

A mi compañera de tesis, María por ser un apoyo fundamental para la realización de este trabajo.

A mi abuelita *Lola*, cuya ausencia se transformó en luz. Su recuerdo vive en mí y sigue guiando mis sueños.

Este logro refleja el esfuerzo constante y mi lucha perseverante, incluso en medio del desespero por culminar esta etapa tan importante de mi vida. Cada una de las personas aquí mencionadas, han sido parte fundamental de este camino. Hoy celebro este sueño cumplido con profunda gratitud, porque mi esfuerzo también lleva su nombre.

Ariana Denisse Romero Hurtado

DEDICATORIA

Primero a Dios, por ser guía y fortaleza en cada paso de este camino.

A mi madre, Juana María, por su amor incondicional y por ser el pilar que sostuvo mis sueños. A mi padre biológico, quien me dio la vida, y a Marcelo Garcés, quien me crió y fue guía constante en mi formación.

A mis hijas, Hasley, Valentina y Georgina, razón de cada esfuerzo y motor de mi vida. A mi hermana Mercedes, a mis sobrinos y a toda mi familia, por su cariño y acompañamiento permanente, en especial a mi abuelo Medardo, por su amor incondicional.

A mis primas Dayanara y María, por su apoyo incondicional y por el cuidado y cariño brindado a mi bebé durante este proceso, permitiéndome continuar con esta meta y avanzar con tranquilidad en cada etapa.

A mi abuelita Alejandrina y a mis cuatro primos que hoy descansan en la eternidad, cuyo recuerdo permanece presente en este logro.

A mi amiga Andrea Ortega e hijos, y a los amigos que me regaló la universidad: Sami, Diego, Mercedes, Cinthia y Helen, por su apoyo constante, por acompañarme en este camino y por no permitirme rendirme en los momentos más difíciles.

Finalmente, a mi compañera de tesis, Ariana porque sin su apoyo, compromiso y acompañamiento, nada de esto hubiera sido posible.

Este logro es reflejo del amor, la fe y el apoyo de todos ustedes.

María Elena Solís Santillán

AGRADECIMIENTO

A Dios, por brindarnos fortaleza y sabiduría a lo largo de este proceso académico.
A nuestra directora de tesis, PhD. Julia Avecillas, por su guía constante, su acompañamiento cercano y por impulsarnos a confiar en nuestras capacidades, siendo un pilar fundamental en el desarrollo de este trabajo.

A Karina Huiracocha, por su orientación, apoyo permanente y valiosas observaciones durante el proceso de redacción, así como por su calidad humana.

A la Escuela de Educación Básica “San Juan de Jerusalén”, por abrirnos sus puertas y permitirnos llevar a cabo esta investigación en su institución, así como a sus docentes, por su disposición y valiosa participación en el desarrollo del estudio, contribuyendo significativamente con sus experiencias y aportes.

A los docentes de la carrera, por su compromiso con nuestra formación, por compartir sus conocimientos y por fomentar un entorno de aprendizaje que fortaleció nuestro crecimiento académico.

A la Universidad del Azuay, por apoyarnos en nuestra formación académica, brindándonos las herramientas necesarias y sus espacios para nuestra preparación profesional.

Ariana Denisse Romero Hurtado

María Elena Solís Santillán

RESUMEN:

La investigación diseñó una guía para la enseñanza de la escritura desde los enfoques cognitivo, comunicativo y sociocultural en el subnivel de Educación General Básica Media de una Unidad Educativa de la ciudad de Cuenca. Se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño fenomenológico – hermenéutico. El estudio se organizó en tres fases: diagnóstico contextual mediante un análisis documental y entrevistas docentes, fundamentación teórica bibliográfica y el diseño de una guía didáctica articulada en los enfoques teóricos. Los resultados evidenciaron un predominio de prácticas tradicionales centradas en aspectos normativos y estructurales, con predominio del enfoque cognitivo y comunicativo en la enseñanza de la escritura. La propuesta de secuencias didácticas organizadas en preescritura, escritura y postescritura evidenció que este aprendizaje no depende exclusivamente de procesos cognitivos individuales, sino que se configura como una práctica compleja, situada y multidimensional.

Palabras clave: Educación básica, enfoques pedagógicos, enseñanza de la escritura, práctica sociocultural, secuencia didáctica.

ABSTRACT

The research designed a guide for the teaching of writing based on the cognitive, communicative, and sociocultural approaches at the Middle Basic General Education level in an educational institution in the city of Cuenca. It was developed under a qualitative approach, with a descriptive scope and a phenomenological–hermeneutic design. The study was organized into three phases: a contextual diagnosis through documentary analysis and teacher interviews, a theoretical foundation based on a bibliographic review, and the design of a didactic guide articulated within the theoretical approaches. The results evidenced a predominance of traditional practices focused on normative and structural aspects, with a predominance of the cognitive and communicative approaches in the teaching of writing. The proposal of didactic sequences organized into pre-writing, writing, and post-writing stages evidenced that this learning does not depend exclusively on individual cognitive processes, but is configured as a complex, situated, and multidimensional practice.

Keywords: basic education, pedagogical approaches, writing instruction, sociocultural practice, didactic sequence.

ÍNDICE

DEDICATORIA	I
DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTO	III
RESUMEN:.....	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE	VI
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	3
MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE	3
1.1 Evolución de la escritura en la escuela	3
1.2 La Escritura: concepto e importancia pedagógica	4
1.3 Principales enfoques de enseñanza de la escritura: fundamentación epistemológica, procesos de enseñanza y autores representativos	5
1.3.1 Estructuralismo.....	5
1.3.2 Enfoque cognitivista.....	6
1.3.3 Enfoque comunicativo	7
1.3.4 Enfoque Sociocultural y sociocrítico	9
1.4 Dificultades en la enseñanza de la escritura en Educación General Básica	10
1.5 El rol docente y los recursos de enseñanza	11
1.6 Estado del arte	13
CAPÍTULO 2	16
METODOLOGÍA	16
2.1 Enfoque metodológico	16
2.2 Contexto, población y participantes.....	17
2.3 Procedimiento.....	17

2.4 Instrumentos de recolección de datos:	19
- Matriz de análisis documental de macro currículum y micro currículum (<i>anexo 2 y anexo 3</i>):	19
- Guion de preguntas (<i>anexo 4</i>):.....	20
2.5 Método de interpretación de resultados	20
CAPÍTULO 3	20
RESULTADOS	20
3.1 Diagnóstico contextual: entre el análisis curricular y las prácticas docentes	21
3.1.1 Análisis curricular.....	21
3.1.2 Prácticas docentes:	24
3.2 Síntesis de guía para la enseñanza de la escritura basada en enfoques cognitivista, comunicativo y sociocultural	25
3.3 Resultados de la socialización de la propuesta y análisis de la factibilidad de su aplicación	28
CAPÍTULO 4	30
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	30
Referencias	34
<u>ANEXOS</u>	42
Anexo 1: Consentimiento informado	42
Anexo 2: Matriz de análisis documental de macrocurrículum.....	48
Anexo 3: Matriz de análisis documental del microcurrículum.....	67
Anexo 4: Guion de preguntas.	76
Anexo 5: Guía para la enseñanza de la escritura	79

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la escritura constituye un eje fundamental en la formación de los estudiantes, ya que permite el desarrollo del pensamiento, la organización de ideas y la participación en contextos comunicativos diversos. En el subnivel de Educación General Básica Media, esta competencia implica la producción de textos coherentes, cohesionados y adecuados a distintas situaciones. No obstante, en la práctica educativa se evidencian dificultades relacionadas con la organización textual, el uso del lenguaje y, principalmente, con la ausencia de un enfoque procesual en la enseñanza de la escritura.

En el contexto ecuatoriano, el currículo de Lengua y Literatura plantea que la escritura debe ser entendida como un proceso que integra planificación, redacción y revisión. Sin embargo, en el aula predominan prácticas centradas en aspectos normativos como la ortografía y la estructura formal, lo que limita el desarrollo de una escritura significativa. Esta realidad evidencia una brecha entre el enfoque teórico del currículo y su aplicación pedagógica, lo que hace necesario replantear la enseñanza de la escritura desde perspectivas más integrales.

Desde esta perspectiva, los enfoques cognitivista, comunicativo y sociocultural permiten comprender la escritura como un proceso complejo que conlleva diferentes dimensiones. El enfoque cognitivista la concibe como una actividad mental que implica planificación, textualización y revisión; el comunicativo destaca la intención, el propósito y el destinatario del texto; mientras que el sociocultural la vincula con el contexto y la interacción social. La integración de estos enfoques favorece una enseñanza más completa, que integra lo cognitivo, lo comunicativo y lo social.

A partir de esta problemática, la presente investigación tuvo como objetivo diseñar una guía para la enseñanza de la escritura desde estos enfoques, dirigida al subnivel de Educación General Básica Media en una unidad educativa de Cuenca. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño fenomenológico-hermenéutico, lo que permitió analizar las prácticas docentes y comprender las percepciones de los participantes sobre la enseñanza de la escritura.

El estudio se organizó en tres fases: diagnóstico contextual mediante análisis curricular y entrevistas, fundamentación teórica a través de revisión bibliográfica y socialización de la propuesta para evaluar su pertinencia. Los resultados evidenciaron un predominio de prácticas tradicionales y una limitada incorporación de los enfoques actuales en el aula.

En respuesta a estos hallazgos, se diseñó una guía didáctica concebida como un recurso de apoyo docente, organizada mediante secuencias de enseñanza estructuradas en tres sesiones: la preescritura, escritura y postescritura. Estas fases orientan progresivamente al proceso de producción textual desde la planificación y construcción de ideas hasta la revisión, socialización y consolidación de los textos en distintos géneros discursivos.

En este sentido, la guía constituye un aporte práctico orientado a fortalecer la enseñanza de la escritura desde una perspectiva integral, contribuyendo a mejorar las prácticas pedagógicas y a promover el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

El presente capítulo desarrolla el marco teórico y el estado del arte que sustentan la investigación, mediante la revisión sistemática de los principales aportes teóricos, pedagógicos y científicos relacionados con la enseñanza de la escritura en el contexto escolar. Su finalidad es establecer las bases conceptuales que permiten comprender la evolución de la escritura en la escuela, así como los enfoques teóricos que han orientado su enseñanza a lo largo del tiempo.

1.1 Evolución de la escritura en la escuela

La enseñanza de la escritura ha transitado desde métodos tradicionales como el silábico, fonético y global, los cuales respondían principalmente a necesidades del ser humano de ese momento; así se consideró como una habilidad mecánica que las personas adquirirían, centradas en el dominio del código escrito más que en la producción de sentido (Rativa et al., 2018). Esta visión toma una postura tradicionalista, donde el proceso educativo se caracterizó por prácticas memorísticas y rutinarias, donde el estudiante no tenía una participación activa, sino de manera repetitiva en cuanto a su aprendizaje (Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021).

Desde una perspectiva socio-histórica, Borregales (2020) explica que la cultura escrita no solo corresponde al dominio escrito, sino que también presenta un conjunto de prácticas culturales y pedagógicas que han formado parte de diferentes civilizaciones con el paso del tiempo y han condicionado la forma en que se comprende y enseña a escribir en los contextos educativos actuales. De forma similar, Graham (2018) sostiene que esta evolución ha sido impulsada por evidencias empíricas que demuestran la necesidad de considerar la escritura como una actividad gradual y contextualizada, en la que intervienen múltiples factores cognitivos y contextuales desde los primeros años de escolarización.

Por otra parte, Bañales et al. (2018), basado en una revisión sistemática sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en educación básica, identifican que la producción escrita cumple una función mediadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje en distintas áreas curriculares. Según los autores, escribir permite a los estudiantes organizar ideas, reflexionar sobre los contenidos y participar activamente en las prácticas académicas propias de la cultura escolar. Estos aportes evidencian que la evolución de la escritura ha dejado de concebirse únicamente como una habilidad mecánica, para entenderse como una herramienta cognitiva, comunicativa y formativa dentro del aprendizaje.

1.2 La Escritura: concepto e importancia pedagógica

La escritura es el proceso mediante el cual se plasma pensamientos o ideas en un texto, requiere el desarrollo de competencias cognitivas para su adecuada producción (Alfonso, 2022). Actualmente, su enseñanza incorpora no solo aspectos lingüísticos, sino también dimensiones emocionales, creativas y contextuales, tal como señalan de Vicente-Yagüe Jara et al. (2023). Desde esta perspectiva, Cassany (1988), plantea que escribir es un proceso que implica la planificación, organización de ideas, textualización y revisión, vinculados con un propósito comunicativo y un contexto determinado.

En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) reconoce la escritura como una herramienta comunicativa esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. Permitiendo articular aprendizajes, expresar ideas y fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo. Esta visión institucional se relaciona con enfoques contemporáneos que consideran la escritura un eje central del proceso educativo.

La escritura trasciende la función comunicativa y se llega a consolidar como una herramienta esencial para la construcción del conocimiento, especialmente si existe una

correcta retroalimentación docente que mejora el desarrollo de competencias escritas (Peungcharoenkun y Waluyo, 2024). Su importancia pedagógica es fundamental para una formación de calidad, ya que permite a los estudiantes no solo producir textos, sino también expresar ideas con significado, integrando procesos cognitivos que fortalecen su aprendizaje no solo en esta área, sino en las demás áreas del currículo (Palacios et al, 2024)

1.3 Principales enfoques de enseñanza de la escritura: fundamentación epistemológica, procesos de enseñanza y autores representativos

La enseñanza de la escritura se ha sustentado en distintos enfoques teóricos que buscan explicar tanto la manera en que se aprende y cómo se debería enseñar. Estos enfoques no solo describen prácticas de aula, sino que también responden a fundamentos epistemológicos que influyen en las decisiones didácticas, los objetos formativos y estrategias de enseñanza empleadas por los docentes.

1.3.1 Estructuralismo

Desde el enfoque estructuralista, escribir consiste en la organización de signos dentro de un sistema lingüístico estructurado; todo elemento adquiere significado en relación con los demás, lo que conlleva a un manejo técnico de la lengua, como la gramática, la sintaxis y la ortografía, priorizando la forma y la estructura del texto (Fernández, 1994).

Tiene su base en los planteamientos de Ferdinand de Saussure, quien concibe la lengua como un sistema organizado en el que cada elemento adquiere valor en relación con los demás. Desde esta perspectiva, el análisis lingüístico parte del estudio riguroso de los hechos particulares para alcanzar principios generales, configurando un método científico aplicable al estudio del lenguaje (Mejía, 2016).

Su epistemología se basa en el conocimiento del lenguaje que tiene relación con la

escritura, teniendo en cuenta su comprensión semántica de las estructuras internas como reglas gramaticales, signos y formas textuales; se requiere la organización completa del sistema lingüístico para lograr una construcción clara y coherente (Healy, 2022).

En la práctica educativa, este enfoque se centra en la organización formal del texto, donde se prioriza la forma y la coherencia sobre la intención comunicativa del mismo, identificando funciones gramaticales, ejercicios guiados de redacción, dictados, revisión, estructura y la corrección de errores (Galindo-Lozano y Doria-Correa, 2019). No obstante, en el ámbito de la pedagogía contemporánea, Juanda (2024) sostiene que este enfoque ha generado una brecha importante en los procesos de aprendizaje. Aunque permite describir de manera científica y sistemática de componentes como la fonología, su aplicación en el aula puede resultar limitada para el desarrollo de las competencias comunicativas reales en los estudiantes.

1.3.2 Enfoque cognitivista

Según Caldera (2003), este modelo representa un cambio de paradigma crucial al conceptualizar la composición no como un producto final estático, sino como un proceso mental activo y dinámico que ocurre en la mente del escritor. Desde la perspectiva cognitiva, escribir implica ser una actividad intelectual compleja relacionada con la resolución de problemas y construcción de significado, más que como una simple transcripción de sonidos en grafías. Este enfoque propone que escribir es un acto de creación de significado donde el autor debe coordinar simultáneamente múltiples demandas, tales como la generación de ideas, la organización lógica y el ajuste a una audiencia específica. (Santos et al., 2024).

La fundamentación epistemológica de este enfoque considera la escritura como un proceso intelectual complejo, en el que el pensamiento se organiza, transforma y materializa mediante la interacción entre la memoria, la planificación y el contexto de la tarea. De esta manera, escribir no supone únicamente a la transcripción de ideas, sino que implica

metacognición y toma de decisiones conscientes sobre cómo presentar y estructurar la información (Alvarado, 2022). Flower y Hayes (1981), autores representativos de esta corriente, plantean que la escritura es un proceso recursivo donde el pensamiento se organiza y reorganiza a través de la interacción entre la memoria a largo plazo y el entorno de la tarea.

En relación con los procesos de enseñanza, el enfoque cognitivista organiza la escritura en tres momentos principales: la planificación, donde se define el propósito y el contenido del texto; textualización que traduce las ideas en lenguaje escrito; y la revisión es un proceso reflexivo de evaluación y corrección del texto como una totalidad (Caldera, 2003). Debido a su carácter recursivo, el estudiante puede volver a planificar mientras redacta, favoreciendo la flexibilidad del pensamiento y garantizando que el texto final sea coherente y cumpla con su función comunicativa.

Finalmente, este enfoque resalta la importancia de la autorregulación como eje del éxito académico. Burbano-Larrea et al (2021) sostienen que la enseñanza debe enfocarse en desarrollar procesos metacognitivos que permitan al estudiante planificar, monitorear y evaluar sus propias tareas. El docente debe actuar como un mediador que fomente la reflexión crítica sobre el aprendizaje, permitiendo que el estudiante gestione de manera autónoma sus procesos cognitivos.

1.3.3 Enfoque comunicativo

Cassany (1999), señala que escribir constituye un acto social de interacción entre un emisor y un receptor, por lo que el texto debe responder a una intención comunicativa concreta para cumplir su función. Esta perspectiva se complementa con la visión de Toala et al. (2024), quienes consideran que dicho enfoque genera una interrelación multidireccional que conecta dinámicamente al autor, al lector y al contexto. Desde esta perspectiva, se busca fomentar

escritores capaces de producir textos adecuados tanto al propósito comunicativo como a las demandas sociales del entorno.

La fundamentación epistemológica del enfoque comunicativo es de carácter interdisciplinario, Por un lado, retoma aportes de la lingüística textual, la cual establece que los textos deben cumplir condiciones de coherencia, cohesión y adecuación (Bernárdez, 1982). Al mismo tiempo, incorpora los aportes del cognitivismo al entender la escritura como un proceso mental de resolución de problemas que requiere planificación y revisión constante (Flower y Hayes, 1981). Así mismo, se relaciona en el constructivismo al considerar que el estudiante construye significados de forma activa y situada, donde el lenguaje no es un objeto de estudio estático, sino una herramienta de acción social y mediación cultural (Cassany, 1999).

En cuanto a los procesos de enseñanza Cassany (1989) menciona que la instrucción debe alejarse de los ejercicios de gramática aislada para centrarse en el taller de escritura, donde los estudiantes trabajen con textos auténticos que respondan a propósitos y destinatarios reales. El proceso pedagógico se organiza en torno a la adecuación, la coherencia y la cohesión, permitiendo que el alumno aprenda a moldear su lenguaje según la situación comunicativa, transformando el error en una herramienta de aprendizaje y ajuste estratégico.

Desde una perspectiva empírica, el enfoque comunicativo ha demostrado ser eficaz en el desarrollo de la escritura. En este sentido, el estudio de Chuquimarca (2020) evidenció que la aplicación de la enseñanza comunicativa del lenguaje (*Communicative Language Teaching*) favorece significativamente la habilidad de escritura en estudiantes, al promover el uso funcional del lenguaje en contextos comunicativos reales. Los resultados del estudio muestran una mejora en la producción de textos escritos, así como una reducción de errores, lo que confirma que la escritura se fortalece cuando se enseña como una práctica comunicativa orientada a la interacción y al significado.

Entre los autores más representativos de este enfoque destaca Hymes (1972), quien introdujo el concepto de competencia comunicativa y desplazó el interés exclusivo por la gramática hacia el uso social de la lengua. A este aporte se suma la lingüística sistémico-funcional de Halliday (1982), quien sostiene que el lenguaje se define por las funciones que cumple en la sociedad. Complementariamente, en el contexto hispanohablante, Cassany (1999) ha sido el principal referente al traducir estas teorías en estrategias prácticas de composición. Mas recientemente, autores como Toala et al. (2024) continúan validando la relación entre autor, lector y contexto dentro de la producción textual contemporánea.

1.3.4 Enfoque Sociocultural y sociocrítico

El enfoque sociocultural comprende la escritura como una práctica social y culturalmente mediada, en la que los procesos de composición se desarrollan en interacción con otras personas. Vygotsky (1979) sostiene que el lenguaje escrito constituye una función psicológica superior que se adquiere mediante la mediación de herramientas culturales y el contacto social. En este sentido, Camps (1997) señala que la escritura no es un acto individual ni mecánico, sino que se construye a partir de la interacción y las experiencias del estudiante. A medida que este proceso avanza, se incorpora también la dimensión sociocrítica, donde la escritura deja de ser solo comunicación para convertirse en una herramienta de conciencia y transformación de la realidad (Freire, 1970).

La Fundamentación epistemológica de este enfoque comprende a la escritura y la alfabetización como prácticas sociales y culturales, donde se desarrollan con la interacción del contexto y el entorno (Eybers y Paulet, 2022). Desde la literacidad crítica, se sostiene que ningún texto es neutro, pues escribir implica reconocer y cuestionar las ideologías, valores y estructuras de poder que los discursos reproducen. De este modo, el acto de escribir se convierte en una herramienta para la transformación social. (Effgen de Aguiar, 2024).

En cuanto a los procesos de enseñanza, el enfoque sociocultural promueve actividades de andamiaje y aprendizaje colaborativo, donde el docente facilita la integración del alumno en comunidades de práctica. Cassany (2021) menciona que, en una primera etapa, el estudiante aprende a usar los géneros discursivos de su entorno a través de la interacción con sus pares. Una vez dominada la práctica social, el proceso evoluciona hacia el análisis crítico, donde el estudiante aprende a cuestionar las fuentes, a identificar la intención del autor y a utilizar su propia escritura como un medio de participación ciudadana y denuncia social, transformando el aula en un espacio de co-construcción reflexiva.

En contextos educativos, la escritura frecuentemente se reduce a la descripción de hechos o la reproducción de información sin fomentar la reflexión crítica de los estudiantes. Sin embargo, desde un enfoque sociocrítico esta práctica debe transformarse para que la escritura se convierta en una herramienta que estimule el pensamiento crítico, la expresión libre y la proposición de acciones de cambio. (Restrepo, 2023). Los autores representativos reflejan esta transición del aprendizaje social a la conciencia crítica. Anna Camps (1997) y Lev Vygotsky (1979) son para comprender la naturaleza social de la composición escrita. Por otro lado, Paulo Freire (1970) representa el pilar del enfoque sociocrítico, aportando la visión de la escritura como "lectura del mundo.

1.4 Dificultades en la enseñanza de la escritura en Educación General Básica

En el subnivel de Educación General Básica Media, los estudiantes consolidan progresivamente las habilidades de escritura y se enfrentan a la producción de textos cada vez más complejos, con propósitos comunicativos diversos y vinculados a distintos contextos académicos. En este sentido, el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) establece que los procesos de escritura deben abordarse de manera integral, considerando las fases de

planificación, redacción y revisión, con el fin de promover la producción de textos adecuados a los distintos géneros discursivos y situaciones comunicativas propias del ámbito escolar.

No obstante, en la práctica educativa, existe una brecha significativa llena de desafíos en muchos estudiantes, quienes no logran desarrollar las habilidades necesarias para la producción de textos coherentes, organizados y ajustados a los propósitos comunicativos que se esperan (Piacente, 2023) , Investigaciones recientes señalan que las principales problemáticas se relacionan con la organización de ideas, la coherencia y cohesión textual, el uso adecuado de la ortografía y la puntuación, así como la adecuación del texto al propósito comunicativo y al destinatario (Cassany, 2021; Graham, 2018). Estas dificultades permiten evidenciar que, en muchos contextos educativos, la enseñanza de la escritura continúa centrada principalmente en el producto final, dejando en segundo plano el acompañamiento progresivo del proceso composicional textual.

Del mismo modo, estas limitaciones se ven agravadas por factores asociados a la práctica pedagógica y a la formación docente. Rubio (2023) señala que la escasa preparación en didáctica de la escritura, junto con la sobrecarga curricular, dificulta la implementación de metodologías procesuales en el aula. En el contexto latinoamericano, Bañales et al. (2018) advierten que, aunque la escritura es reconocida como una habilidad transversal, su enseñanza suele desarrollarse de forma fragmentada y con poca articulación respecto a otras áreas del conocimiento, lo que restringe su potencial como herramienta cognitiva y formativa en la Educación General Básica.

1.5 El rol docente y los recursos de enseñanza

El rol del docente en la enseñanza de la escritura es determinante para el desarrollo de competencias en los estudiantes, ya que orienta y acompaña durante la producción escrita. En

lugar de enseñar solo normas gramaticales, este promueve estrategias colaborativas, proporcionando retroalimentación y fomentando la participación activa y desarrollo de competencias durante la producción escrita (Young y Rouse, 2025). En este sentido, enseñar a escribir implica acompañar al estudiante durante las etapas de planificación, redacción y revisión, promoviendo la reflexión sobre el uso del lenguaje, el propósito comunicativo y el contexto en el que se produce el texto (Cassany, 2021).

Desde una perspectiva sociocultural, el docente desempeña una función de andamiaje que facilita la interacción, el diálogo y el aprendizaje colaborativo dentro del aula. Vygotsky (1979) sostiene que el aprendizaje se construye a través de la mediación social, por lo que el acompañamiento docente resulta clave para que el estudiante avance desde su nivel de desarrollo real hacia niveles superiores de desempeño escritor.

Por otra parte, Lewis (2024), en su revisión sistemática sobre estrategias para escritores en contextos escolares, destaca la importancia de utilizar recursos pedagógicos variados que apoyan la estructura y producción de textos, lo que demuestra cómo herramientas didácticas diversificadas refuerzan el aprendizaje de la escritura. De la misma manera Giraldo (2015) señala que los recursos didácticos favorecen la autorregulación y la reflexión metacognitiva del estudiante durante el proceso de producción escrita.

Dentro de estos recursos, la guía didáctica se consolida como un instrumento pedagógico clave, ya que orienta y estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pino y Urías (2020) la definen como un recurso que integra objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y criterios de evaluación, facilitando una planificación coherente de las actividades educativas. Asimismo, esta orienta y acompaña los procesos formativos, facilitando la ejecución de actividades, permite la organización de los tiempos y recursos favoreciendo la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Cuarán-Casa et al., 2021)

1.6 Estado del arte

El presente estado del arte ofrece una revisión de investigaciones científicas que abordan la enseñanza de la escritura desde distintos enfoques teóricos. Para su organización y análisis, los estudios se clasificaron en función de tres perspectivas principales —cognitiva, comunicativa y sociocultural— con el propósito de examinar sus aportes, alcances y limitaciones en relación con la investigación educativa contemporánea que sustenta el presente trabajo.

Desde **el enfoque cognitivo**, las investigaciones han demostrado que la enseñanza de la escritura debe centrarse en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan a los estudiantes regular y optimizar su producción textual. Steve Graham (2018), en el artículo *A revised model of writing of writers within the community*, presenta un modelo revisado de la escritura en el que los procesos cognitivos se relacionan con las interacciones sociales del escritor. El estudio tuvo como objetivo analizar cómo los procesos de planificación, generación y revisión inciden en la calidad textual. Sus conclusiones señalan que una enseñanza centrada en procesos cognitivos y en estrategias de autorregulación mejora significativamente la coherencia, organización y calidad de los textos producidos por los estudiantes, destacando la relevancia de una instrucción explícita, sistemática y guiada.

En el contexto latinoamericano, Bañales et al. (2018), en el estudio *Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: Revisión de una década (2007-2016)*, realizaron una revisión sistemática de investigaciones desarrolladas en educación básica chilena. El propósito fue identificar tendencias teóricas, metodológicas y resultados predominantes durante ese período. Los hallazgos evidencian la primacía de enfoques cognitivos procesuales, además de señalar la necesidad de fortalecer propuestas didácticas que articulen planificación, textualización y revisión, a fin de consolidar la competencia escrita en los estudiantes.

De manera más recientemente, Steiss et al. (2026), en *Effects of a cognitive strategies intervention on secondary students' argument writing in history*, estudiaron los efectos de una intervención basada en estrategias cognitivas en estudiantes de secundaria en Estados Unidos. El estudio tuvo como objetivo evaluar cómo la formación docente en estrategias cognitivas y sociocognitivas incide en la producción de textos argumentativos en el área de historia. Los resultados evidencian que la intervención mejoró la eficacia estratégica y el conocimiento metacognitivo de los estudiantes, demostrando que la práctica guiada y el uso sistemático de estrategias cognitivas favorecen el desarrollo de habilidades de escritura de mayor complejidad.

Desde el enfoque **comunicativo**, la enseñanza de la escritura se orienta a mejorar la producción de textos mediante el uso del lenguaje en contextos educativos específicos. En esta línea, Gastelu et al. (2022) en el estudio titulado *El enfoque comunicativo como dinamizador de la producción de textos en una institución educativa multigrado* aplicaron el enfoque comunicativo para mejorar la producción de textos en estudiantes del III ciclo de Educación Básica Regular de una institución educativa multigrado. La investigación fue de tipo cuantitativa, explicativa, con diseño cuasi experimental, y se trabajó con una población censal de 24 estudiantes. Los resultados muestran que el promedio de producción de textos del grupo experimental fue significativamente mayor que el del grupo de control en la prueba de salida, con un nivel de confianza del 95% y una significancia del 5%, concluyendo que la aplicación del enfoque comunicativo mejora la producción de textos.

En esta misma línea, Manrique-Morales y Zavaleta-Cabrera (2023), en la investigación *Enfoque comunicativo textual para la lectoescritura de estudiantes de primaria*, realizaron un estudio cuasi experimental con el objetivo de demostrar que el enfoque comunicativo textual mejora la lectoescritura de los estudiantes del primer grado de educación primaria de la I.E. N.º 89001 Ex-Prevocacional de Chimbote. La evaluación se realizó mediante un pretest y un

postest aplicados a una muestra intencional conformada por un grupo experimental y un grupo control. Los resultados evidenciaron que antes de la aplicación de la propuesta el grupo experimental presentó un nivel bajo de lectoescritura, mientras que después de la intervención se observó una mejora significativa, concluyendo que la aplicación del enfoque comunicativo textual mejoró la lectoescritura en los estudiantes del grupo experimental, con mejores resultados que el grupo control.

Desde el **enfoque sociocultural**, Lei (2008), en el estudio *Exploring a sociocultural approach to writing strategy research: Mediated actions in writing activities*, analizó el uso de estrategias de escritura en estudiantes de inglés como lengua extranjera desde un enfoque sociocultural, en contraste con la perspectiva cognitiva tradicional. La investigación se sustentó en el marco de la Teoría de la Actividad y se desarrolló a partir de datos cualitativos obtenidos mediante entrevistas, recuerdo estimulado y registros de proceso de dos estudiantes universitarios en China. Los resultados permitieron identificar cuatro tipos de estrategias relacionadas con la mediación social: mediadas por artefactos, por reglas, por la comunidad y por los roles, así como diversas subcategorías que explican con mayor detalle la mediación social en el proceso de escritura. El estudio replantea las estrategias de escritura desde una perspectiva sociocultural y discute aspectos como la agencia del escritor, los objetivos de escritura, las interacciones entre estrategias y las contradicciones en su uso, aportando implicaciones para la enseñanza de la escritura y futuras líneas de investigación.

Desde la **perspectiva crítica**, Qoyimah et al. (2022), en el estudio titulado *Critical Pedagogy and Genre-Based Pedagogy: A Synergistic Approach to Teaching Writing*”, analizaron la relación entre la pedagogía crítica y la enseñanza de la escritura orientada a la transformación cultural. El objetivo de la investigación fue explorar cómo la pedagogía basada en géneros (GBP) puede servir como marco para desarrollar el pensamiento crítico y la conciencia social en los estudiantes. El estudio, de corte cualitativo descriptivo, se centró en la

observación de cuatro clases durante las fases de construcción del contexto y modelado de textos argumentativos. La conclusión determinó que la enseñanza de la escritura bajo este enfoque hace evidentes principios como la historicidad, el planteamiento de problemas, la emancipación y el diálogo, demostrando que la instrucción técnica de géneros textuales puede coexistir con procesos de concienciación social y pensamiento crítico.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

El segundo capítulo de esta investigación describe la metodología aplicada para el desarrollo del estudio sobre la enseñanza de la escritura en el subnivel de Educación General Básica Media. Para ello, se describe el enfoque metodológico, el diseño de investigación, el contexto de estudio, la población y los participantes, así como los procedimientos, los instrumentos utilizados y los métodos de interpretación de los resultados obtenidos.

2.1 Enfoque metodológico

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, definido por Hernández-Sampieri y Torres (2018) como un proceso orientado a comprender los fenómenos a partir de las experiencias, significados y percepciones de los participantes dentro de sus contextos en los que estos se desarrollan. Desde esta perspectiva, el investigador se involucra en la realidad subjetiva de los individuos, otorgando importancia a sus percepciones y vivencias dentro de su entorno.

Tuvo un alcance descriptivo, cuyo propósito es caracterizar y detallar las propiedades, atributos y perfiles de individuos, colectivos, comunidades, objetos, procesos u otros

fenómenos sometidos a estudio (Ramos-Galarza, 2020). En este sentido, se busca describir cómo se realizan los procesos de escritura en el subnivel de Educación General Básica Media.

Finalmente, la investigación se sustentó en un diseño fenomenológico–hermenéutico, enmarcado dentro del enfoque cualitativo, cuyo propósito es comprender la esencia de las experiencias vividas por las personas y los significados que éstas adquieren en su contexto. Este diseño integra la descripción y la interpretación para captar la naturaleza del fenómeno desde la subjetividad de los participantes, permitiendo al investigador profundizar en la comprensión del sentido humano, social y educativo de las vivencias, tal como plantea Fuster (2019).

2.2 Contexto, población y participantes

La investigación se llevó a cabo en la Escuela de Educación Básica “San Juan de Jerusalén”, ubicada en la ciudad de Cuenca, en la avenida 24 de mayo y las Golondrinas, provincia del Azuay. Esta institución se caracteriza por ser inclusiva y atender a estudiantes con diversas necesidades educativas en los diferentes subniveles de Educación General Básica, en jornada matutina.

La población educativa está conformada por 28 docentes y aproximadamente 362 estudiantes, distribuidos en distintos niveles de formación. Los participantes del estudio fueron tres docentes del área de Lengua y Literatura pertenecientes al subnivel de Educación General Básica Media, quienes aportaron sus experiencias y perspectivas sobre la enseñanza de la escritura

2.3 Procedimiento

Luego del cumplimiento del procedimiento ético de la obtención de los permisos institucionales y la firma del consentimiento informado de los participantes (*anexo 1*), la

investigación se desarrolló en tres fases principales, con el fin de garantizar un proceso sistemático y riguroso en la recolección y análisis de la información.

Fase 1: Realizar un análisis contextual sobre los procesos actuales de enseñanza de la escritura en el subnivel de Educación General Básica Media

Para el desarrollo de esta fase, se empleó la técnica de análisis documental, entendida como un procedimiento estructurado que permite examinar, seleccionar y reinterpretar la información existente para construir una comprensión más profunda del objeto de estudio (Marcelino et al., 2024). Se analizó el Currículo Nacional de Lengua y Literatura, los libros de texto utilizados en el subnivel y las planificaciones docentes, con el propósito de identificar los enfoques, estrategias metodológicas y criterios de evaluación presentes en la enseñanza de la escritura.

Asimismo, se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada a tres docentes del subnivel de EGB Media para conocer sus percepciones respecto a los procesos de enseñanza de la escritura. Esta técnica, constituye un instrumento flexible que, aunque se guía por un conjunto de preguntas previamente elaboradas, permite al investigador analizar y profundizar los significados, experiencias, percepciones de los participantes desde su propia perspectiva (Villarreal-Puga y Cid, 2022).

Fase 2: Identificar los recursos, estrategias metodológicas y procesos de evaluación pertinentes para la construcción de la guía.

En esta fase se identificó los recursos didácticos, estrategias metodológicas y procesos de evaluación más pertinentes para la elaboración de la guía didáctica sustentada en los enfoques cognitivo, comunicativo y sociocultural. Se lo realizó mediante la revisión bibliográfica, entendida como un proceso sistemático que permite analizar, sintetizar y valorar

críticamente la información existente sobre un tema, con el fin de construir un marco teórico sólido que oriente la investigación (Millán-Franco y Domínguez de la Rosa, 2024).

Se utilizó también, la técnica del Diseño Propositivo que estudia y recoge información de un fenómeno, realiza diagnóstico y evaluación, analiza y fundamenta teorías, y finalmente elabora una propuesta de solución al problema. (Paredes, 2020).

Fase 3: Socializar la propuesta con los docentes del subnivel y analizar la factibilidad de su aplicación en el aula

Finalmente, se realizó la socialización de la propuesta con los docentes participantes, con el fin de analizar su pertinencia y factibilidad de aplicación en el aula. Esta fase fue desarrollada mediante la técnica de grupo focal, la cual permite obtener información cualitativa a través del intercambio de opiniones, percepciones y experiencias entre los participantes. Esta técnica facilita la reflexión colectiva, el análisis crítico y la validación de la propuesta desde la perspectiva de los docentes, promoviendo una comprensión más profunda de su aplicabilidad en el contexto educativo (Rodas y Pacheco, 2020).

2.4 Instrumentos de recolección de datos:

- **Matriz de análisis documental de macro currículo y micro currículo (*anexo 2 y anexo 3*):** se utilizó para organizar y sistematizar la información obtenida de las fuentes documentales. Este instrumento permite estructurar de manera ordenada los datos relevantes, facilitando su interpretación y comparación (Marcelino el al., 2024).

Las categorías de análisis de la matriz de macrocurrículo fueron: la base epistemológica del área de Lengua y Literatura, los bloques del área, las destrezas del subnivel asociadas a la escritura, los géneros discursivos del subnivel y los indicadores de evaluación. Por otro lado,

las categorías de análisis del microcurrículo fueron: el análisis del bloque, la destreza, las estrategias, el género discursivo, los recursos y el sistema de evaluación.

- **Guion de preguntas (anexo 4):** Se elaboró un guion de preguntas semiestructuradas que sirvieron de guía para las entrevistas con los docentes participantes. Este instrumento permitió orientar la conversación, asegurando que se aborden los temas centrales del estudio, a la vez que brinda flexibilidad para profundizar en las respuestas y explorar nuevas ideas surgidas durante la interacción (Villarreal-Puga y Cid 2022).

Las categorías de las entrevistas fueron: datos informativos, formación docente, concepciones y prácticas.

2.5 Método de interpretación de resultados

La interpretación de resultados se realizó mediante el análisis de contenido temático, definido como el desarrollo del proceso interpretativo de los textos, profundizando más allá del contenido manifestado, considerando el contexto y el contenido latente desde donde se expresa el mensaje (Álvarez-Gayou, 2003; Díaz ,2018).

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

El presente capítulo, alineado con los objetivos específicos del estudio, presenta los hallazgos principales correspondientes a las tres fases de la investigación. En primera instancia, se exponen los resultados del diagnóstico contextual, basado en el estudio del currículo y las prácticas docentes. En segunda instancia, se sistematiza la propuesta de la guía. Finalmente, se muestran los resultados de la socialización y del análisis de factibilidad de dicha propuesta.

3.1 Diagnóstico contextual: entre el análisis curricular y las prácticas docentes

3.1.1 Análisis curricular

El análisis curricular de Lengua y Literatura, y específicamente el bloque de Escritura del subnivel Básica Media, ha permitido identificar las siguientes características, a propósito de los enfoques didácticos de su enseñanza.

- Predominio de los enfoques cognitivistas y comunicativo

Aunque la fundamentación epistemológica del área de Lengua y Literatura se sustenta en perspectivas comunicativa, constructivista y sociocultural, el análisis del bloque de escritura —considerando la articulación con las destrezas lingüísticas, los géneros discursivos y los indicadores de evaluación— evidencian una mayor presencia de enfoques cognitivistas y comunicativos dentro de la enseñanza. Estos enfoques se centran en los procesos internos del aprendizaje, enfatizando la adquisición de habilidades y estrategias específicas de escritura. De manera complementaria, se observa la influencia del enfoque comunicativo, que integra principios constructivistas y pone énfasis en la organización textual y la coherencia discursiva, promoviendo la producción escrita como un acto socialmente significativo. Este hallazgo sugiere que, si bien la teoría declarada es sociocultural y constructivista, la práctica pedagógica se orienta principalmente a la operacionalización de estrategias cognitivas y a la aplicación estructural de la escritura dentro de contextos comunicativos concretos.

- Organización estructural de las destrezas

El análisis de las destrezas correspondientes al subnivel evidencia una organización de la escritura con predominio estructural y procedimental. En la mayoría de los aprendizajes esperados se priorizan aspectos relacionados con:

- Secuencia lógica de ideas

- Organización en párrafos con unidad de sentido
- Uso adecuado de conectores
- Concordancia gramatical
- Precisión léxica
- Aplicación normativa (uso de letras y tilde)

Este énfasis fortalece la dimensión formal y organizativa del texto, promoviendo claridad, coherencia y cohesión. Sin embargo, el desarrollo del potencial epistémico de la escritura, mencionado dentro de la fundamentación curricular, pierde protagonismo frente al fortalecimiento de habilidades estructurales y normativas relacionadas con la producción textual.

- **Géneros discursivos priorizados**

En el subnivel analizado predominan principalmente los géneros narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos. Tanto las destrezas como los indicadores de evaluación presentan un desarrollo detallado de las estructuras internas de estos textos, incorporando esquemas organizativos como comparación-contraste, causa-efecto, problema-solución y secuencias temporales.

No obstante, se observa una limitada presencia de géneros argumentativos y de opinión orientados al desarrollo del pensamiento crítico y del posicionamiento personal de los estudiantes. La escasa incorporación de prácticas de escritura vinculadas con el análisis y problematización de la realidad social restringe las posibilidades de fortalecer una literacidad crítica desde las primeras etapas del proceso educativo.

- **Evaluación y énfasis normativo**

Los indicadores de evaluación refuerzan principalmente el carácter estructural del bloque de escritura. En este sentido, se prioriza la valoración de aspectos como:

- La organización lógica del texto
- El uso adecuado de recursos gramaticales
- La precisión y claridad léxica
- La correcta aplicación de normas ortográficas
- La coherencia en el manejo de persona y tiempo verbal

Aunque se menciona la intención comunicativa y el contexto como elementos relevantes, los criterios de evaluación se orientan principalmente hacia el dominio formal del texto. Esto genera una tensión entre el discurso constructivista y procesual de la escritura y una evaluación con fuerte énfasis normativo.

- Tensiones curriculares identificadas

El análisis realizado permitió reconocer una tensión entre los planteamientos epistemológicos del currículo y la manera en que estos se concretan dentro de las destrezas del bloque de escritura. Aunque, a nivel teórico, el currículo reconoce la escritura como una práctica social con posibilidades críticas y creativas, en la práctica predominan orientaciones relacionadas con una alfabetización funcional centrada en aspectos estructurales y organizativos del texto.

De igual manera, la dimensión sociocultural de la escritura —comprendida como una práctica situada, vinculada con contextos reales y con potencial transformador— aparece de forma implícita dentro del currículo; sin embargo, esto no se traduce en destrezas específicas ni en indicadores orientados a promover la producción de textos relacionados con problemáticas sociales concretas.

En conjunto, los hallazgos muestran que el bloque de escritura del currículo de Lengua y Literatura mantiene una mayor coherencia con los enfoques comunicativo y cognitivista, priorizando aspectos relacionados con la organización textual, la claridad expresiva y el dominio normativo. No obstante, la dimensión sociocrítica y transformadora de la escritura ocupa un lugar secundario, orientando el aprendizaje hacia una alfabetización sólida en términos estructurales, aunque limitada en su proyección crítica y emancipadora.

3.1.2 Prácticas docentes:

A partir del análisis de las entrevistas y de las planificaciones elaboradas por docentes de Educación General Básica Media, se identificó que no existen diferencias significativas entre lo que los participantes expresan y lo que se evidencia en sus prácticas planificadas. En este sentido, las actividades de enseñanza de la escritura se encuentran orientadas principalmente por lo establecido en el currículo nacional y por los materiales proporcionados por el sistema educativo, lo que refleja una práctica alineada a lineamientos institucionales más que a propuestas pedagógicas propias.

En cuanto a la **formación docente**, se evidencia que la mayoría de los participantes no posee títulos directamente relacionados con Educación Básica, con excepción de uno. Asimismo, los docentes señalaron no haber recibido formación específica sobre enseñanza de la escritura durante su preparación académica, motivo por el cual gran parte de sus conocimientos se han construido desde la experiencia práctica. Dentro de este contexto, manifestaron interés por acceder a procesos de capacitación, especialmente en temas relacionados con el enfoque cognitivista, como los prerrequisitos motores y otros aspectos asociados al aprendizaje de la escritura.

En relación con las **concepciones** docentes, tanto la lectura como la escritura son consideradas los bloques de mayor relevancia dentro del área de Lengua y Literatura, mientras que los demás componentes adquieren un papel complementario. Además, la escritura es

entendida principalmente desde una función instrumental orientada a la comunicación cotidiana y al desenvolvimiento básico dentro del entorno social. En coherencia con esta visión, predominan prácticas tradicionales centradas en actividades como la caligrafía, el dictado, la ortografía y la repetición, evidenciándose una integración limitada de los enfoques cognitivo, comunicativo y sociocultural.

En cuanto a las **estrategias metodológicas**, los docentes mencionaron el uso de actividades como el trabajo grupal, los textos modelo y la producción de textos relacionados con el contexto del estudiante. Aunque estas prácticas muestran algunos elementos vinculados a los enfoques comunicativo y sociocultural, su aplicación no responde a una planificación sistemática ni a una secuencia intencionada del proceso de escritura. Por otra parte, las dificultades relacionadas con la escritura suelen atribuirse principalmente a factores externos, entre ellos las capacidades de los estudiantes, el limitado apoyo familiar, las consecuencias de la educación virtual durante la pandemia y el uso de la tecnología. Esto evidencia una escasa reflexión sobre la propia práctica pedagógica.

Finalmente, respecto a la evaluación de la escritura, se identificó una incongruencia con el enfoque comunicativo planteado en el currículo. Los criterios de evaluación continúan priorizando aspectos estructurales como la ortografía, la sintaxis, la caligrafía y la organización textual, limitando una valoración integral del proceso de escritura y reforzando una visión centrada principalmente en el producto final.

3.2 Síntesis de guía para la enseñanza de la escritura basada en enfoques cognitivista, comunicativo y sociocultural

La propuesta de la guía se fundamentó en un marco teórico que orientó tanto su estructura como su enfoque metodológico. Su diseño estuvo dirigido a la enseñanza de la

escritura en el subnivel de Educación General Básica Media, considerando los géneros discursivos **descriptivo, narrativo, expositivo e instructivo**. Estos géneros permiten fortalecer progresivamente las habilidades comunicativas de los estudiantes, en concordancia con el análisis macrocurricular correspondiente al subnivel escolar.

- **Integración de enfoques**

La propuesta se articula desde la integración de los enfoques **cognitivista, comunicativo y sociocultural**, con la vertiente **sociocrítica**, de la siguiente manera:

Enfoque cognitivista: concibe la escritura como un proceso compuesto por planificación, textualización y revisión. Este enfoque organiza la enseñanza en tres momentos:

1. **Anticipación (preescritura):** análisis de modelos textuales, reconocimiento de estructura y planificación de ideas.
2. **Construcción (escritura):** redacción de párrafos, organización de ideas y reflexión sobre el lenguaje.
3. **Consolidación (postescritura):** revisión, corrección y entrega del texto final.

Enfoque comunicativo: complementa el cognitivista al poner énfasis en **el sentido y la función del texto**, promoviendo la comprensión de la lengua en contextos reales de comunicación y el uso significativo de los géneros discursivos.

Enfoque sociocultural (sociocrítico): orienta las actividades a partir del **contexto social y cultural de los estudiantes**, fomentando un aprendizaje significativo. La vertiente sociocrítica se enfatiza especialmente en los géneros **narrativo y expositivo**, incentivando la expresión de una voz propia y la reflexión sobre la realidad, promoviendo la conciencia crítica y ética en la producción textual.

- **Organización de las secuencias didácticas**

Cada secuencia didáctica se construye para que el docente pueda aplicar los tres enfoques de manera integrada, adaptando las actividades a los distintos géneros. De esta manera, la **secuencia didáctica constituye el eje integrador** que articula todos los componentes de la guía: géneros discursivos, enfoques pedagógicos, actividades, recursos y evaluación. En el marco de la propuesta, sus funciones se centran en lograr:

- **Organización progresiva del aprendizaje:** cada secuencia estructura la enseñanza en tres momentos: anticipación, construcción y consolidación, permitiendo un desarrollo secuencial de habilidades cognitivas, comunicativas y críticas.
 - **Articulación de enfoques:** cada actividad combina los tres enfoques: cognitivista (estrategias y procesos), comunicativo (propósito y función del texto) y sociocultural/sociocrítico (contexto, interacción y reflexión).
 - **Integración de géneros:** cada secuencia responde a la complejidad de cada género, adaptando las estrategias a sus características.
 - **Evaluación coherente y procesual:** permite evaluar tanto la organización y claridad (cognitivista), como la coherencia y pertinencia comunicativa (comunicativo) y la relevancia contextual y reflexión crítica (sociocultural).

Tabla 1. Organización de la secuencia didáctica para el desarrollo de las clases

Géneros	/				Sistema de evaluación
Temas		Secuencia didáctica		Recursos	(enfoque cognitivista,
<i>(Enfoque sociocultural)</i>	Destreza	<i>(Enfoque constructivista)</i>	<i>cognitivista-</i>		comunicativo y
					sociocultural)

	Anticipación (preescritura):	
	- Lectura de modelo textual (<i>Enfoque comunicativo</i>)	
	- Reconocimiento de la estructura	
	- Planificación de la escritura	Procesual:
Descriptivo		- Esquema previo
Narrativo		- Primer borrador
Expositivo	Construcción (escritura):	- Borrador final
Instructivo	- Redacción mediante párrafos	- Ficha de autoevaluación
	- Organización de ideas	
	Reflexión sobre la lengua	
	Consolidación (revisión):	
	- Entrega de primer borrador	
	- Revisión y corrección del texto	
	- Elaboración y entrega	

3.3 Resultados de la socialización de la propuesta y análisis de la factibilidad de su aplicación

A partir del análisis de la aplicación de la propuesta, las docentes coincidieron en destacar el aporte significativo de la guía didáctica en varios aspectos del proceso de enseñanza de la escritura. En primer lugar, señalaron que los enfoques teóricos que la sustentan logran comprenderse de manera más clara en la medida en que se concretan en estrategias metodológicas específicas, lo que permite operativizarlos en el aula y configurar una propuesta de carácter ecléctico, pertinente para distintos contextos educativos.

En segundo lugar, se reconoció que la propuesta supera las estrategias presentes en los libros de texto escolares, así como aquellas que habitualmente se desarrollan en la práctica docente. Esto se relaciona con el hecho de que la guía incorpora actividades planificadas de manera más estructurada e intencionada, orientadas no únicamente a la producción escrita, sino también al fortalecimiento de procesos como la reflexión, la organización de ideas y la construcción de sentido. Estos aspectos, según lo manifestado por las docentes, suelen tener una presencia limitada dentro de las propuestas tradicionales de enseñanza de la escritura.

Asimismo, las participantes valoraron positivamente la articulación de la guía con el currículo nacional, señalando que esta relación facilita su incorporación dentro de la planificación docente y fortalece su pertinencia en el contexto educativo actual. En este sentido, la coherencia curricular favorece no solo la validez de la propuesta, sino también sus posibilidades de aplicación dentro del aula.

Por otra parte, las docentes destacaron la utilidad de los recursos incluidos en la guía, debido a que estos apoyan las estrategias metodológicas y, al mismo tiempo, proporcionan criterios de evaluación claros y lecturas modeladas que orientan tanto la enseñanza como el aprendizaje de la escritura. La presencia de estos elementos contribuye a organizar el proceso didáctico y brinda mayor seguridad al docente durante su implementación.

No obstante, es importante considerar que esta valoración positiva constituye un primer acercamiento respecto a la factibilidad de la propuesta. Por ello, resultaría necesario profundizar en su aplicación sostenida para analizar de manera más amplia su impacto en las prácticas de enseñanza y en el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes.

En síntesis, las docentes coinciden en que la guía representa una herramienta pertinente y útil para apoyar la enseñanza de la escritura, ya que ofrece una propuesta estructurada,

coherente y metodológicamente fundamentada que aporta nuevos elementos al trabajo pedagógico desarrollado en el aula.

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación logró cumplir el objetivo planteado, orientado al diseño de una guía didáctica para la enseñanza de la escritura desde la articulación de los enfoques cognitivista, comunicativo y sociocultural en el subnivel de Educación General Básica Media de una unidad educativa de la ciudad de Cuenca. La propuesta parte de una comprensión integradora de la escritura, entendida no solo como una habilidad lingüística, sino también como un proceso cognitivo, comunicativo y social. En este sentido, Graham (2018) destaca que escribir implica procesos mentales complejos; Cassany (1999) concibe la escritura como un acto comunicativo situado; mientras que Vygotsky (1979) resalta la importancia de la interacción en la construcción del aprendizaje. En conjunto, estos aportes permiten comprender la necesidad de una enseñanza de la escritura que articule pensamiento, comunicación y contexto sociocultural.

Para el desarrollo de la investigación se establecieron tres momentos principales. En primer lugar, se realizó un diagnóstico contextual centrado en el análisis curricular y en las prácticas docentes relacionadas con la escritura dentro de la institución educativa. Posteriormente, se diseñó la guía didáctica tomando como referencia los enfoques teóricos analizados y su relación con el currículo vigente (Ministerio de Educación, 2016), el cual entiende la escritura como un proceso de planificación, textualización y revisión. Finalmente,

la propuesta fue socializada con docentes del nivel para conocer sus percepciones respecto a su pertinencia y factibilidad dentro del contexto escolar.

Los resultados del diagnóstico permitieron identificar que el currículo de Lengua y Literatura presenta una orientación predominantemente comunicativa, aspecto que coincide con lo señalado por Bañales et al. (2018) en investigaciones desarrolladas en el contexto latinoamericano. Sin embargo, tal como advierte Cassany (1999), en muchas ocasiones este enfoque termina reduciéndose a aspectos formales y estructurales del texto, limitando la dimensión social, crítica y contextualizada de la escritura. Esto evidencia una tensión entre el enfoque que plantea el currículo y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula, donde la escritura continúa abordándose principalmente desde criterios normativos y estructurales.

Frente a esta situación, se considera necesario fortalecer la incorporación de la dimensión sociocultural y sociocrítica dentro de la enseñanza de la escritura. Aunque el enfoque comunicativo incluye elementos del paradigma cognitivista, especialmente en relación con el proceso de producción textual, su alcance puede ampliarse cuando la escritura se sitúa en contextos reales de interacción y significado. Desde esta perspectiva, Freire (1970) sostiene que escribir también implica reflexionar sobre la realidad y generar procesos de transformación social.

En coherencia con estos planteamientos, la propuesta didáctica se fundamenta en una concepción de la escritura entendida como un proceso dinámico, recursivo y socialmente mediado. Flower y Hayes (1981) explican que escribir involucra procesos de planificación, textualización y revisión que no siguen un orden lineal, sino que se desarrollan de manera flexible durante la composición. Del mismo modo, Cassany (1989) destaca la importancia de trabajar con textos reales y significativos, mientras que Graham (2018) enfatiza el papel de la escritura en la organización del pensamiento y en la construcción de aprendizajes. Desde el

enfoque sociocultural, Vygotsky (1979) resalta el valor de la interacción en el aprendizaje, y Freire (1970) incorpora la dimensión crítica de la escritura como práctica social transformadora.

A partir de estos fundamentos, se diseñaron seis secuencias didácticas organizadas en torno a los géneros descriptivo, narrativo, expositivo e instructivo, tanto en su dimensión literaria como no literaria. Cada secuencia se estructuró en tres momentos: preescritura, escritura y postescritura. En la primera fase se priorizan actividades relacionadas con la lectura, el análisis y la comprensión de modelos textuales, aspecto que Camps (1997) considera fundamental para reconocer la estructura y función comunicativa de los textos.

La segunda fase corresponde al proceso de escritura, donde se desarrollan actividades de planificación, producción y revisión inicial de los textos. Durante este momento se trabajan aspectos relacionados con la organización de ideas, la coherencia discursiva y la autorregulación, elementos señalados por Flower y Hayes (1981) y Caldera (2003) como fundamentales dentro del proceso de composición escrita. Finalmente, la fase de postescritura incorpora actividades de autoevaluación, coevaluación, corrección y socialización de textos. Cassany (2021) destaca la revisión como un proceso necesario para mejorar la calidad textual, mientras que Graham (2018) resalta la importancia de la retroalimentación en el desarrollo de habilidades de escritura más complejas.

Otro aspecto importante de la propuesta corresponde a la incorporación de instrumentos de evaluación con criterios específicos para cada género discursivo. Navarro (2019) señala que la evaluación de la escritura debe desarrollarse desde una perspectiva formativa y procesual, permitiendo al estudiante reconocer sus avances y mejorar progresivamente su desempeño.

Respecto a la factibilidad de la propuesta, las docentes valoraron positivamente su relación con el currículo vigente, aspecto que fortalece su pertinencia dentro del contexto

educativo. Asimismo, destacaron que la organización mediante secuencias didácticas facilita la planificación y distribución del tiempo de clase. También reconocieron la claridad en la articulación de los enfoques teóricos y la utilidad de los recursos propuestos, especialmente los textos modelo y los instrumentos de evaluación, los cuales favorecen un abordaje más integral de la escritura.

No obstante, esta valoración constituye únicamente un primer acercamiento sobre la viabilidad de la propuesta. Por ello, sería importante desarrollar futuras investigaciones orientadas a su aplicación en contextos reales de aula, con el propósito de analizar su impacto en las prácticas docentes y en el desarrollo de habilidades de escritura de los estudiantes.

En síntesis, la guía representa una propuesta pedagógica pertinente y contextualizada para la enseñanza de la escritura, al integrar dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales dentro del proceso de producción textual. Su principal aporte radica en promover una comprensión más amplia de la escritura, favoreciendo no solo la elaboración de textos, sino también el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en prácticas discursivas significativas. En este sentido, se recomienda que futuras investigaciones desarrollen procesos de aplicación prolongados, que permitan valorar el impacto de la propuesta y profundizar en el estudio de la enseñanza de la escritura, un campo fundamental para la educación básica y la formación docente.

Referencias

- Alvarado Gómez, G. E. (2022). Epistemología de la composición escrita: pensamiento, metacognición y escritura en el proceso productivo. *PUBLICACIONES*, 2(52), 181–194. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i2.26267>
- Alfonso Villegas, N. Y. (2022). La escritura en la producción de un texto. *Escritura creativa*, 3(2), 1-14. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/665/6653727006/>
- Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M., & Messina, P. (2018). INVESTIGACIONES DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE: REVISIÓN DE UNA DÉCADA (2007-2016). *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(1), 59-84. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832018000100059>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Borregales, L. (2020). Génesis y evolución socio-histórica de la macro categoría cultura escrita. *EPISTEME KOINONIA*, 3(5), 72–87. <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i5.529>
- Burbano - Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., & Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Autorregulación de los Aprendizajes en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Revista Cátedra*, 3(4), 74-22. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>
- Caldera, R. (enero-marzo de 2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. (U. d. Andes, Ed.) *Educere: La Revista Venezolana de Educación*, 6(20). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición. *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 20, 24-33. https://logopediacuenca.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/escribir_camps.pdf
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós.

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). Construir la Escritura. En D. Cassany. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.
- Cuarán-Casa, G., Quijije-Cedeño, M., Torres-Espín, E. M., & Cabezas-Mejía, E. D. (2021). Implementación guía didáctica informatizada para el proceso de. *REVISTA DE INVESTIGACIÓN SIGMA*, 9(1), 30-40. <https://doi.org/10.24133/sigma.v9i01.2623>
- Chuquimarca Once, D. A. (2020). Communicative language teaching to develop the writing skill in EFL. *ConcienciaDigital*, 3((3.1)), 275-288. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v3i3.1.1388>
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/60813/4564456547606>
- Effgen de Aguiar, A. (2024). Literacidad crítica como herramienta para educar por el diálogo: la insurgencia de voces invisibilizadas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(22), 1-27. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2024.22.5>
- Eybers, O. O., & Paulet, E. (2022). Sociocultural theory for academic literacy research involving argumentation in institutions of higher learning. *South African Journal of Higher Education*, 2(36), 115–132. <https://doi.org/10.20853/36-2-4683>
- Estela Paredes, R., & Paredes, E. R. (2020). *Diseño descriptivo-propositivo: Diagnóstico y propuesta de soluciones para una problemática determinada*. Calaméo.
- Fernández Martorell, C. (1994). *Estructuralismo: Lenguaje, discurso y escritura*. Montesinos Editor, S.L.

- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. 32(4), 365-387.
<https://doi.org/10.2307/356600>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Fernández Martorell, C. (1994). Estructuralismo:Lenguaje, discurso y escritura. Montesinos Editor, S.L.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. 32(4), 365-387.
<https://doi.org/10.2307/356600>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galindo-Lozano, D. P., & Doria-Correa, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 1(163-176), 10. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020>
- Gastelu Escalante de Huayta, M. L., Osorio Munaico, F. M., Paredes Montano, V. J., & Palomino Salazar, E. (2022). El enfoque comunicativo como dinamizador de la producción de textos en una institución educativa multigrado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 8826-8838.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4034
- Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Anfora*, 22(38), 39-59.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Graham, S. (2018). A revised model of writing of writers within the communit. *Educational Psychologist*, 53(4), 258–279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>

- Galván-Cardoso, A. P., & Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 7(12), 962–975.
<https://doi.org/DOI 10.35381/cm.v7i12.457>
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. MCGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.
- Healy, D. (2022). Structuralist Pedagogy, Style, and Composition Studies: Past Paradigms' Unfinished Possibilities. *Style*, 56(3), 237–257.
<https://doi.org/10.5325/style.56.3.0237>
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Penguin .
- Juanda, J. (2024). Analysis of Language Structure and Its Implications in Modern Linguistics: A Study of the Understanding and Application of Structural Linguistic Concepts. *Journal of Educational and Social Research*, 14(1), 226-235.
<https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0019>
- Lewis, B. P. (2024). Writing Strategies for Elementary Multilingual Writers: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(7), 759. <https://doi.org/10.3390/educsci14070759>
- Lei, X. (2008). *Exploring a sociocultural approach to writing strategy research: Mediated actions in writing activities*. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 217–236.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.04.001>
- Marcelino Aranda, M., Martínez Cuevas, M., & Camacho Vera, A. D. (Junio de 2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital*

Universitaria, 25(6), 1-11. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v25_n6_a1.pdf

Ministerio de Educación. (2016). Currículo de Lengua y Literatura.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>

Manrique-Morales, P., & Zavaleta-Cabrera, J.-B. (2024). Enfoque comunicativo textual para la lectoescritura de estudiantes de primaria. *Revista de Ciencias Médicas y de la Vida*, 2((1-3)), 033.

Marcelino Aranda, M., Martínez Cuevas, M., & Camacho Vera, A. (Noviembre - Diciembre de 2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. (I. y Coordinación de Evaluación, Ed.) *Revista Digital Universitaria*, 25(6).
https://doi.org/https://www.revista.unam.mx/2024v25n6/analisis_documental_un_proceso_de_apropiacion_del_conocimiento/

Mejía Quijano, C. (2016). Lingüística general de Ferdinand de Saussure. El primer. *Entornos*, 29(2), 153–162.

Millán-Franco , M., & Domínguez de la Rosa, L. (2024). La revisión bibliográfica sistemática y la investigación cualitativa: Manual para las ciencias sociales (Parte 1/2). En S. Escobar Fuentes , & F. Montalbán Peregrín (Edits.). Madrid: Dykinson E-book.

Navia Delgado, E. L. (2023). Enfoques de Enseñanza de la Escritura y su Incidencia en el Proceso. *Ciencia Latina Internacional*, 7(5), 6623-6645.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8249

- Palacios Briones, F. E., Montesdeoca Arteaga, D. V., Gómez Parra, M. E., & Espejo
Mohedano, R. (2024). La escritura en el aula como estrategia de aprendizaje en
estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la provincia de Manabí,
Ecuador. *Onomázein*(65), 124-151. <https://doi.org/10.7764/onomazein.65.07>
- Peungcharoenkun, T., & Waluyo, B. (2024). Writing pedagogy in higher education: The
efficacy of mediating feedback with technology. *Reading & Writing*, 15(1), 12.
<https://doi.org/10.4102/rw.v15i1.487>
- Qoyimah, U., Agustawan, Y., Thi Phan, T.-T., & Fanani, A. (2022). *Critical pedagogy through
genre-based pedagogy for developing students' writing skills: Strategies and
challenges. NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching*, 13(1), 98–116.
<https://doi.org/10.15642/NOBEL.2022.13.1.98-116>
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3).
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rativa Velandia, M., Lima Jardilino, J. R., & Figueroa, C. (2018). Pasado y presente en la
enseñanza de la escritura en Escuelas Normales. *Enunciación*, 23(2), 149-161.
<https://doi.org/10.14483/22486798.12982>
- Restrepo Bonell, L. S. (2023). El abordaje de la escritura crítica en los grados de educación
media. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(1), 99–122.
<https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.1.6>
- Rodas Pacheco, F. D., & Pacheco Salazar, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de
Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195.
<https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>

- Piacente, T. (2023). Desafíos del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Orientacion y Sociedad*, 23(1). <https://doi.org/10.24215/18518893e057>
- Pino Torrens, R. E., & Urías Arbolaez, G. (2020). Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia? *Revista Scientific*, 5(18), 371–392. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392>
- Rubio Jimenez, V. (2023). Evolución de la enseñanza de la lectura y escritura en España. *Revista de Recursos para el Aula De Español: Investigación y enseñanza*, 1(3), 30-63. <https://doi.org/10.37536/rr.1.3.2023.2278>
- Santos Rocha , R., Magalhães , S., Castro , S. L., & Limpo, T. (2024). Writing performance in primary grade: exploring the links between cognitive and motivational variables. *Frontiers in Education*, 9, Artículo 1323345. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1323345>
- Steiss, J., Olson, C. B., Baker, T., & al., e. (2026). Efectos de una intervención de estrategias cognitivas en la escritura argumentativa de estudiantes de secundaria en historia. *Read Write*, 39, 777–815. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10678-0>
- Tinoca, L., Piedade, J., Santos, S., Pedro, A., & Gomes, S. (2022). Design-Based Research in the Educational Field: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 12(6), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci12060410>
- Toala Suárez, J. J., Rodríguez Rodríguez, A., & Baque Chávez, Y. J. (2024). Enfoque comunicativo y su interrelación multidireccional en la producción de textos académicos. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(1), 99-109. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.68>

Tonani, J., & Chimenti, M. (2023). Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: una revisión sistemática. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2).

<https://doi.org/doi.org/10.18861/cied.2023.14.2>

Vicente-Yagüe Jara , M. I., García Guirao, P., Jiménez-Pérez , E., & López Martínez , O. (2023). Editorial: Reading and writing skills: cognitive, emotional, creative, and digital approaches. *Front. Psychol*, 14(Article 1279276.).

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1279276>

Villarreal-Puga, J., & Cid García, M. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en Distintas Modalidades Durante el Contexto de la Pandemia. *Revista Científica Hallazgos21*, 7(1). file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-

LaAplicacionDeEntrevistasSemiestructuradasEnDistin-8474986.pdf

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (T. (S. Furió, Trad.) Crítica.

Young, M. K., & Rouse, A. G. (2025). “Writing with them, not for them”: Examining teacher candidates’ pedagogical reasoning during and after simulated elementary writing conferences. *Read Writ*. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10718-9>

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado



Consentimiento informado

Yo, Gabriel Saraguro, con cédula de identidad 1104636970 docente de la Unidad Educativa San Juan de Jerusalén confirmo que he recibido toda la información sobre el proyecto de investigación titulado: **“Guía para la enseñanza de la escritura desde los enfoques cognitivo, comunicativo y sociocultural en el subnivel de educación general básica media de una unidad educativa de la ciudad de Cuenca, Ecuador.”** y sé que la propuesta tiene como objetivo: **Diseñar una guía didáctica para la enseñanza de la escritura, fundamentada en los enfoques cognitivo, comunicativo y sociocultural, dirigida al subnivel de Educación General Básica Media en una Unidad Educativa de la ciudad de Cuenca, Ecuador.** Además, certifico que estoy al tanto de que la información que deriven de las entrevistas y revisión documental de microcurrículo, libros y/o cuadernos serán utilizados con fines de formación e investigación académica y que se manejarán los criterios de anonimato para la presentación de todos los datos obtenidos. Por ello consiento formar parte de este proyecto y el uso de los resultados por parte de la persona responsable de la investigación.

Fecha: 25-02-2026

Nombre del docente: Gabriel Saraguro

Firma del docente: Gabriel

Nombre del investigador: Ariana Denisse Romero Hurtado

Firma del investigador: [Firma]

Nombre del investigador: María Elena Solís Santillán

Firma del investigador: María Solís

Nota: Si usted tiene alguna duda sobre el proceso de investigación, puede comunicarse con la directora del presente proyecto.

Nombre: PhD. Julia AVECILLAS

Correo electrónico: javecillas@uazuay.edu.ec



Consentimiento informado

Yo, Wilson Parra Aragon con cédula de identidad 0102682143
docente de la Unidad Educativa San Juan de Jerusalén confirmo que he
recibido toda la información sobre el proyecto de investigación titulado: "Guía para la
enseñanza de la escritura desde los enfoques cognitivo, comunicativo y sociocultural
en el subnivel de educación general básica media de una unidad educativa de la
ciudad de Cuenca, Ecuador." y sé que la propuesta tiene como objetivo: **Diseñar una
guía didáctica para la enseñanza de la escritura, fundamentada en los enfoques
cognitivo, comunicativo y sociocultural, dirigida al subnivel de Educación General
Básica Media en una Unidad Educativa de la ciudad de Cuenca, Ecuador.** Además,
certifico que estoy al tanto de que la información que deriven de las entrevistas y revisión
documental de microcurrículo, libros y/o cuadernos serán utilizados con fines de
formación e investigación académica y que se manejarán los criterios de anonimato para
la presentación de todos los datos obtenidos. Por ello consiento formar parte de este
proyecto y el uso de los resultados por parte de la persona responsable de la investigación.

Fecha: 26-02-2026

Nombre del docente: Wilson Parra A

Firma del docente: [Firma]

Nombre del investigador: Ariana Denisse Romero Hurtado

Firma del investigador: [Firma]

Nombre del investigador: María Elena Solís Santillán

Firma del investigador: María Solís

Nota: Si usted tiene alguna duda sobre el proceso de investigación, puede comunicarse con la directora del presente proyecto.

Nombre: PhD. Julia AVECILLAS

Correo electrónico: javecillas@uazuay.edu.ec



Consentimiento informado

Yo, Fabian Morocho, con cédula de identidad 0102118296 docente de la Unidad Educativa San Juan de Jerusalem confirmo que he recibido toda la información sobre el proyecto de investigación titulado: **“Guía para la enseñanza de la escritura desde los enfoques cognitivo, comunicativo y sociocultural en el subnivel de educación general básica media de una unidad educativa de la ciudad de Cuenca, Ecuador.”** y sé que la propuesta tiene como objetivo: **Diseñar una guía didáctica para la enseñanza de la escritura, fundamentada en los enfoques cognitivo, comunicativo y sociocultural, dirigida al subnivel de Educación General Básica Media en una Unidad Educativa de la ciudad de Cuenca, Ecuador.** Además, certifico que estoy al tanto de que la información que deriven de las entrevistas y revisión documental de microcurrículo, libros y/o cuadernos serán utilizados con fines de formación e investigación académica y que se manejarán los criterios de anonimato para la presentación de todos los datos obtenidos. Por ello consiento formar parte de este proyecto y el uso de los resultados por parte de la persona responsable de la investigación.

Fecha: 26-02-2026

Nombre del docente: Fabian Morocho V.

Firma del docente: [Firma manuscrita]

Nombre del investigador: Ariana Denisse Romero Hurtado

Firma del investigador: [Firma manuscrita]

Nombre del investigador: María Elena Solís Santillán

Firma del investigador: María Solís

Nota: Si usted tiene alguna duda sobre el proceso de investigación, puede comunicarse con la directora del presente proyecto.

Nombre: PhD. Julia Avecillas

Correo electrónico: javecillas@uazuay.edu.ec

Anexo 2: Matriz de análisis documental de macrocurrículo.

CATEGORÍAS	TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS
<p>Base epistemológica del área (Currículo 2016)</p>	<p>“La Lengua se puede concebir desde una triple perspectiva: la lengua como medio, en cuanto transmisor de sentimientos y conocimientos, es decir, como herramienta para la comunicación y para el aprendizaje; como método, en cuanto ayuda a la reflexión sobre la realidad y para la construcción de conocimientos; y como objeto de conocimiento, es decir, como fin en sí misma, en tanto analiza su propia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina el enfoque comunicativo: La lengua como instrumento de la comunicación y como objeto de estudio. • Predomina el enfoque cognitivo: El estudiante es considerado sujeto activo que construye su aprendizaje mediante procesos mentales y la interacción con su entorno educativo. El currículo

	<p>estructura.</p> <p>Estas tres perspectivas están presentes en el currículo, pero predominan las dos primeras —la lengua como herramienta de comunicación y aprendizaje y como método para la construcción de conocimientos—. La reflexión metalingüística se presenta de manera gradual porque depende del dominio en el uso de las formas lingüísticas que el estudiante haya alcanzado. El uso y manejo frecuente de la lengua, en diferentes contextos sociales y culturales, es la base y condición que favorece la reflexión metalingüística” (p. 43)</p>	<p>enfatisa el desarrollo de procesos cognitivos para la construcción del significado y el aprendizaje de la lengua.</p> <p>El enfoque sociocultural es más declarativo que operativo: “El aprendizaje se desarrolla mediante la interacción social con otras personas en el contexto educativo”. “La lengua es concebida como una práctica social que se desarrolla en contextos culturales específicos”.</p> <p><i>Sin embargo, en las destrezas:</i></p> <p><i>No se observan con claridad:</i></p>
--	---	---

	<p>``Por otra parte, esta propuesta curricular concibe a los estudiantes como sujetos activos en la construcción de conocimientos y del aprendizaje, dentro de un proceso complejo de construcción y reconstrucción, en interacción constante con el docente, con los compañeros y con los contenidos que se han de aprender. `` (p. 43)</p> <p>``Además, el proceso mediante el cual los estudiantes construyen el sentido y significado de las cuatro macrodestrezas requiere de una intensa actividad constructiva que despliega en ellos, procesos cognitivos, afectivos y emocionales. (p.44)</p> <p>`` Otra consideración importante sobre cómo los estudiantes aprenden, desarrollan y se apropian de la lengua oral y escrita la refiere Vygotsky (1979). Hace más</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Prácticas reales de escritura vinculadas a comunidades.</i> • <i>Escritura situada en problemáticas sociales concretas.</i> • <i>Producción textual como herramienta de transformación social (literacidad crítica).</i>
--	--	---

	<p>de 60 años, este psicólogo soviético definió la importancia de la relación y la interacción con otras personas, como origen e inicio de los procesos de aprendizaje. Esta interacción cooperativa entre pares en situaciones de aula, mediante diálogos, debates, discusiones, explicitaciones, entre otras interacciones lingüísticas, enmarcadas en relaciones de respeto y con la ayuda planificada y sistemática de alguien que sabe más (el docente), es la fuente básica para el aprendizaje. A esta fase de interacción con otros, le sigue otra en la que el estudiante internaliza o se apropia del aprendizaje, mediante el uso y manejo de símbolos como la escritura.</p> <p>La presente propuesta curricular es abierta y flexible, por cuanto concibe a la lectura, la escritura, al hablar y al escuchar como prácticas socio-culturales y por lo tanto,</p>	
--	--	--

	de una diversidad de expresiones y trayectorias, según los contextos, los actores, los procesos de comunicación y las intenciones` (p.44)	
<p>Bloque de básica</p> <p>Media</p> <p>(Descripción del subnivel)</p> <p>(Currículo 2016)</p>	<p>Bloque de escritura</p> <p>1. Producción de textos:</p> <p>La enseñanza de la producción de textos contempla una triple perspectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La escritura como herramienta de comunicación, en cuanto permite transmitir sentimientos, ideas y conocimientos. • La escritura como herramienta para el aprendizaje, en cuanto visibiliza los pensamientos, lo que facilita la reflexión y la revisión de los pensamientos y creencias. 	<p>1. La escritura como potencial epistémico.</p> <p>El currículo afirma que la escritura tiene potencial crítico y creativo.</p> <p>Esto es altamente coherente con:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Enfoque cognitivo (escritura como herramienta de pensamiento). 3. Enfoque comunicativo (intención y contexto).

	<p>• La escritura como método, en cuanto ayuda al desarrollo del pensamiento y a la construcción de conocimientos. En este contexto, la escritura tiene un potencial epistémico en la forma de pensar y de usar el lenguaje en forma crítica y creativa.</p> <p>2. Reflexión sobre la lengua:</p> <p>Este bloque incluye las destrezas que se refieren a la lengua como objeto de conocimiento, es decir, aquellas que analizan y reflexionan sobre la estructura de la lengua castellana. La decisión de incluir la reflexión sobre la lengua tiene el objetivo de visibilizar el rol instrumental de la normativa de la lengua en el acto de enseñar a escribir. Desde esta perspectiva –de desarrollo de las conciencias lingüísticas–, la gramática y la ortografía</p>	<p><i>Pero críticamente:</i></p> <p><i>El desarrollo de destrezas prioriza:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. <i>Organización</i> 5. <i>Cohesión</i> 6. <i>Corrección gramatical</i> 7. <i>Uso de conectores</i> <p><i>Lo epistémico queda en segundo plano frente a lo estructural.</i></p> <p>2. Reflexión metalingüística</p> <p>Se plantea como gradual y dependiente del uso.</p>
--	--	---

	<p>tienen la misión de potenciar tanto la dimensión comunicativa como de herramienta de aprendizaje y de método para la construcción de conocimientos que tiene la escritura. La reflexión metalingüística depende del grado de dominio de los estudiantes en el manejo y uso de la lengua escrita. Mientras más se expresen y se comuniquen por escrito, mayor será su interés por reflexionar sobre el sistema y estructura de la lengua castellana</p> <p>3. Alfabetización inicial</p> <p>Este bloque incluye también la alfabetización inicial, mediante un proceso de enseñanza del código alfabético. Se parte de la afirmación de que los estudiantes, aunque</p>	<p><i>Aspecto positivo:</i></p> <p><i>No se impone la gramática antes del uso.</i></p> <p><i>Aspecto problemático:</i></p> <p><i>En indicadores y destrezas, la normativa aparece como criterio fuerte de evaluación.</i></p> <p><i>Existe una tensión entre:</i></p> <p><i>Discurso teórico constructivista</i></p> <p><i>Evaluación fuertemente normativa</i></p> <p>3. Alfabetización inicial</p>
--	--	---

	<p>no conocen la correspondencia fonema-grafema, pueden leer y escribir, porque estas competencias comunicativas van más allá del descifrado y de la caligrafía. Esta propuesta diferencia el aprendizaje de la lectura, del aprendizaje de la escritura, del aprendizaje de la relación fonema-grafema. Cuando un estudiante está aprendiendo el código alfabético no está aprendiendo ni a leer, ni a escribir; está aprendiendo un código. Se sugiere para la enseñanza de la correspondencia fonema-grafema, la ruta de la oralidad a la escritura que es, prácticamente, el proceso que utilizó la humanidad para llegar al alfabeto. Así, en este proceso los estudiantes primero hablan, luego escriben y por último leen. El proceso se inicia a partir de los conocimientos previos de los estudiantes. Ellos son hablantes de la lengua castellana, por lo tanto, conocen</p>	<p>El planteamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferencia código de lectura y escritura. • Parte de conocimientos previos. • Desarrolla conciencia fonológica. • Usa mediación intencionada. <p>Esto es coherente con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicogénesis de la lengua escrita. • Enfoque socio constructivista. <p>Sin embargo:</p>
--	---	---

	<p>los nombres de objetos, hechos y situaciones. Mediante el desarrollo de la conciencia fonológica y una mediación intencionada, se los guía a que descompongan las palabras en fonemas. Luego, se propone que los manipulen en actividades como: descubrir su número, enunciar otras palabras que comiencen o tengan dentro determinados fonemas, proponer palabras que resultan al sustituir o eliminar un determinado fonema, etc. Una vez que los estudiantes desarrollan la conciencia fonológica, se les invita a que propongan hipótesis sobre cómo graficar los fonemas. Así, los estudiantes terminan esta fase del proceso, relacionándolos con sus grafías. Por último, se guía a los estudiantes para que comprendan las diferentes convenciones ortográficas de la lengua castellana.</p>	<p><i>Se mantiene una visión relativamente universalista del proceso.</i></p> <p><i>Desde una perspectiva sociocrítica podrían preguntarse:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Se reconocen variedades dialectales?</i> • <i>¿Se problematiza la hegemonía del castellano estándar?</i> • <i>¿Se visibiliza la diversidad lingüística del Ecuador?</i> <p><i>Aquí el currículo se mantiene dentro de un marco cultural dominante.</i></p>
--	---	--

<p>Destrezas del subnivel asociado con la escritura. (Currículo 2025)</p>	<p>LL.3.4.1. Relatar textos con secuencia lógica, manejo de conectores y coherencia en el uso de la persona y tiempo verbal, e integrarlos en diversas situaciones comunicativas.</p> <p>LL.3.4.2. Escribir descripciones organizadas y con vocabulario específico relativo al ser, objeto, lugar o hecho que se describe e integrarlas en las producciones escritas.</p> <p>LL.3.4.4. Escribir instrucciones con secuencia lógica, uso de conectores temporales y de orden, y coherencia en el manejo del verbo y la persona, en situaciones comunicativas que lo requieran.</p> <p>LL.3.4.5. Integrar relatos, descripciones, exposiciones e instrucciones en diferentes tipos de texto producidos con</p>	<p>Predominio estructural</p> <p>La mayoría de destrezas se centran en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Secuencia lógica • Conectores • Concordancia • Esquemas expositivos • Precisión léxica • Normativa ortográfica <p>Esto refleja:</p>
--	--	---

	<p>una intención comunicativa y en un contexto determinado.</p> <p>LL.3.4.7. Usar estrategias y procesos de pensamiento que apoyen la escritura.</p> <p>LL.3.4.8. Lograr precisión y claridad en sus producciones escritas, mediante el uso de vocabulario según un determinado campo semántico.</p> <p>LL.3.4.9. Organizar las ideas con unidad de sentido a partir de la construcción de párrafos.</p> <p>LL.3.4.10. Expresar sus ideas con precisión e integrar en las producciones escritas los diferentes tipos de sustantivo, pronombre, adjetivo, verbo, adverbio y sus modificadores.</p>	<p>✓ Fuerte presencia del enfoque comunicativo estructurado</p> <p>✓ Elementos cognitivos de organización textual</p> <p>Pero débil presencia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escritura argumentativa crítica • Producción discursiva frente a problemáticas sociales • Escritura para incidir en la realidad • Análisis del discurso
--	---	--

	<p>LL.3.4.11. Mejorar la cohesión interna del párrafo y la organización del texto mediante el uso de conectores lógicos.</p> <p>LL.3.4.12. Comunicar ideas con eficiencia a partir de la aplicación de las reglas de uso de las letras y de la tilde.</p> <p>LL.3.4.13. Producir escritos de acuerdo con la situación comunicativa, mediante el empleo de diversos formatos, recursos y materiales.</p> <p>LL.3.4.14. Apoyar el proceso de escritura colaborativa e individual mediante el uso de diversos recursos de las TIC.</p> <p>LL.3.4.15. Producir textos personales aplicando párrafos narrativos, descriptivos, instructivos para expresar sus</p>	
--	---	--

	<p>pensamientos, sentimientos, experiencias y reflexiones de manera clara y coherente.</p>	
<p>Géneros discursivos del subnivel (revisar en destrezas)</p>	<p>Descripción</p> <p>Narración</p> <p>Texto expositivo</p> <p>Instrucción</p>	<p>Predominan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narración • Descripción • Exposición • Instrucción <p>Hay una carencia de textos argumentativos o de opinión que desarrollarían un posicionamiento crítico desde edades tempranas (literacidad crítica).</p>

<p>Indicadores de evaluación (Currículo 2025)</p>	<p>I.LL.3.6.1. Produce textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos; autorregula la escritura mediante la aplicación del proceso de escritura y el uso de estrategias y procesos de pensamiento; organiza ideas en párrafos con unidad de sentido, con precisión y claridad; utiliza un vocabulario, según un determinado campo semántico y elementos gramaticales apropiados, y se apoya en el empleo de diferentes formatos, recursos y materiales, incluidas las TIC, en las situaciones comunicativas que lo requieran. (I.2., I.4.)</p> <p>I.LL.3.6.2. Escribe cartas, noticias, diario personal, entre otros textos narrativos, (organizando los hechos y acciones con criterios de secuencia lógica y temporal,</p>	<p>Los indicadores de evaluación permiten evidenciar la capacidad de los estudiantes para producir textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos de forma clara, coherente y organizada. Estos indicadores valoran el uso adecuado del vocabulario, la organización de ideas en párrafos, la aplicación de normas gramaticales y ortográficas, y el uso de conectores para dar sentido al texto. Además, evalúan la capacidad del estudiante para comunicar ideas de acuerdo con la situación comunicativa, utilizando diferentes formatos, recursos y estrategias que fortalecen el proceso de escritura.</p>

	<p>manejo de persona y tiempo verbal, conectores temporales aditivos, proposiciones y conjunciones) y los integra en diversos tipos de textos producidos con una intención comunicativa y en un contexto determinado.</p> <p>(I.3., I.4.)</p> <p>I.LL.3.6.3. Escribe textos descriptivos organizados, usando recursos estilísticos para la descripción de objetos, personajes y lugares (topografía, prosopografía, etopeya, descripción de objetos), estructuras descriptivas en diferentes tipos de texto (guía turística, biografía o autobiografía, reseña, entre otros), elementos gramaticales adecuados: atributos, adjetivos calificativos y posesivos; conectores de adición, de comparación, orden, y un vocabulario específico relativo al ser, objeto, lugar o hecho que se describe, y los integra en diversos</p>	
--	--	--

	<p>tipos de textos producidos con una intención comunicativa y en un contexto determinado. (I.3., I.4.)</p> <p>I.LL.3.6.4. Escribe diferentes tipos de texto con estructuras expositivas (informe, noticia, entre otros), según su estructura, con secuencia lógica, manejo coherente de la persona y del tiempo verbal; organiza las ideas en párrafos según esquemas expositivos de comparación-contraste, problema-solución, antecedente-consecuente y causa-efecto, y utiliza conectores causales y consecutivos, proposiciones y conjunciones, y los integra en diversos tipos de textos producidos con una intención comunicativa y en un contexto determinado. (I.3., I.4.)</p>	
--	---	--

	<p>I.LL.3.6.5. Escribe diferentes tipos de texto con estructuras instructivas (receta, manual, entre otros) según una secuencia lógica, con concordancia de género, número, persona y tiempo verbal, uso de conectores temporales y de orden; organiza las ideas en párrafos diferentes con el uso de conectores lógicos, proposiciones y conjunciones, integrándolos en diversos tipos de textos producidos con una intención comunicativa y en un contexto determinado. (I.3., I.4.)</p>	
--	---	--

CATEGORÍAS EMERGENTES

CATEGORÍAS	APARTADOS DEL CURRÍCULO	ANÁLISIS
Enfoques predominantes: cognitivista y comunicativo	En la base epistemológica y destrezas	<ul style="list-style-type: none"> • La escritura como proceso. • La escritura desde los géneros. • La escritura para la comunicación.
Enfoque prescriptivo, pero no evidenciado en las destrezas: sociocultural	En la base epistemológica	<p>Enfoque Sociocultural (presente en el currículo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje mediado socialmente. • Escritura como práctica situada. • Interacción y colaboración. • Construcción compartida de significado.

Enfoque parcialmente ausente	Apenas mencionado en la base epistemológica de manera implícita	No desarrolla literacidad crítica, ni posicionamientos críticos, ni usa textos que puedan responder a esta función de la escritura.
Tensiones entre los enfoques	Hay declaraciones epistemológicas que no se evidencian en destrezas ni en indicadores de evaluación	Discurso constructivista vs. evaluación normativa fuerte. Escritura como práctica social vs. predominio estructural. Declaración de flexibilidad vs. fuerte estandarización. Mención a Vygotsky vs. ausencia de dimensión crítica.

Tesis concluyente del análisis curricular:

El currículo de Lengua y Literatura evidencia una articulación predominante entre el enfoque comunicativo y cognitivista, con una incorporación declarativa del enfoque sociocultural. Sin embargo, aunque reconoce la escritura como práctica social, no desarrolla de manera

explícita una perspectiva sociocrítica que problematice el lenguaje como espacio de poder y transformación social. En consecuencia, el modelo se orienta hacia una alfabetización funcional y estructuralmente organizada, más que hacia una alfabetización crítica emancipadora.

Anexo 3: Matriz de análisis documental del microcurriuclo.

MATRIZ DE ANALISIS DE PLANIFICACIÓN DE SÉPTIMO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Categoría	Cita textual	Análisis
-----------	--------------	----------

Bloque	Escritura: Producción de textos	Este bloque curricular se orienta al desarrollo de habilidades de escritura, permitiendo que los estudiantes produzcan diferentes tipos de textos de forma organizada y coherente. Se promueve el uso del proceso de escritura para planificar, redactar y revisar textos dentro de diversas situaciones comunicativas.
Destrezas	LL.3.4.1. Relatar textos con secuencia lógica, manejo de conectores y coherencia en el uso de la persona y tiempo verbal, e integrarlos en diversas situaciones comunicativas.	La destreza busca fortalecer la capacidad de los estudiantes para producir textos con coherencia y organización lógica. El uso adecuado de conectores y la consistencia en el tiempo verbal contribuyen a mejorar la claridad del mensaje y permiten desarrollar habilidades de comunicación escrita en distintos contextos.
Estrategias	<p>Presentación del tema: ¡Es la hora de escribir!</p> <p>Anticipación:</p> <p>¿Qué proceso se debe seguir para escribir?</p> <p>¿Cuáles consideran las partes que debe tener un folleto?</p>	Las estrategias se organizan en tres momentos: anticipación, construcción y consolidación, lo que evidencia parcialmente un enfoque cognitivo, ya que se promueve la organización de ideas y el proceso de escritura.

<p>Verificación de las respuestas a la pregunta anterior examinado un folleto</p> <p>Construcción:</p> <p>Armar y elegir ideas para armar un folleto</p> <p>Estructurar el folleto con títulos, subtítulos, gráficos, cuerpo y datos</p> <p>Uso de los modificadores del sujeto, artículos y adjetivos, en el folleto</p> <p>Uso de modificadores del sujeto, aposición y construcciones comparativas, en el folleto</p> <p>Presentación del borrador del folleto</p> <p>Consolidación:</p> <p>Corrección del borrador de folleto</p> <p>Cambios al folleto según correcciones</p> <p>Presentación definitiva del folleto</p>	<p>Además, en la fase de producción, hay un análisis de la lengua: adjetivos, modificadores que responde al currículo desde una perspectiva comunicativa.</p> <p>No hay presencia de enfoque sociocultural.</p>
---	---

	Mejorar la calidad de los dibujos o imágenes	
Genero discursivo	Genero expositivo	El género discursivo predominante es el texto expositivo, ya que el folleto tiene como finalidad presentar información de manera clara y organizada
Recursos	No se especifican recursos didácticos en la planificación.	En la planificación analizada no se identifican recursos didácticos explícitos que apoyen el desarrollo de la actividad. Esto puede limitar la diversificación de estrategias pedagógicas y el apoyo visual o tecnológico que podría facilitar la comprensión y producción del texto por parte de los estudiantes.
Sistema de evaluación	T: Revisión de producto (folleto). I: Rúbrica.	<i>La evaluación se centra en el producto final elaborado por los estudiantes.</i> El uso de una rúbrica permite valorar criterios como la organización del texto, la coherencia, el uso del vocabulario y la presentación del folleto.
<i>Análisis: Se evidencia una incoherencia entre las estrategias metodológicas y la propuesta de evaluación, ya que, a pesar de que considera una propuesta de enseñanza procesual, la evaluación se limita al producto.</i>		

MATRIZ DE ANALISIS DE PLANIFICACIÓN DE QUINTO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Categoría	Cita textual	Análisis
Bloque	Escritura: Producción de textos.	
Destrezas	Reconocer en un texto de la literatura oral (canciones, adivinanzas, trabalenguas, retahílas, nanas, rondas) o escrita (cuentos, poemas, mitos y leyendas) los elementos característicos que le dan sentido. (Ref. LL.3.5.1.)	La destreza busca que los estudiantes identifiquen los elementos que dan sentido a los textos literarios, como personajes, hechos y enseñanzas, fortaleciendo la comprensión del género narrativo de la leyenda.
Estrategias	TEMA: LAS LEYENDAS Anticipación:	Las estrategias evidencian principalmente un enfoque cognitivo, ya que promueven la comprensión, análisis y organización de información mediante

	<p>Dar inicio con una lluvia de ideas sobre el tema de las leyendas.</p> <p>Comprender qué es una leyenda y diferenciarla de otros tipos de narraciones.</p> <p>Se presentan imágenes de leyendas famosas y se les pide que imaginen de qué tratan.</p> <p>Dar lectura a la leyenda del texto Hada de Santana.</p> <p>Construcción:</p> <p>En el cuaderno de materia realizar una rueda de atributos con la información que hay en el texto sobre las leyendas.</p> <p>¿Qué es una leyenda?</p> <p>Relato transmitido oralmente.</p> <p>Mezcla de realidad y fantasía.</p>	<p>actividades como la rueda de atributos y las preguntas de comprensión.</p> <p>También se observa parcialmente el enfoque comunicativo, al fomentar la lectura, discusión y creación de una leyenda. Sin embargo, el enfoque sociocultural se evidencia de manera limitada, aunque podría relacionarse con el uso de leyendas como parte de la tradición cultural.</p> <p><i>Esta práctica de escritura, puede más bien vincularse con el bloque de literatura: escritura creativa.</i></p>
--	--	---

<p>Explica hechos misteriosos o naturales.</p> <p>Personajes como héroes, seres mágicos o históricos.</p> <p>Solicitar a los estudiantes sacar más información de la página 62 del texto para concluir la rueda de atributos.</p> <p>Lectura de varias leyendas del texto páginas 63-64-65-66.</p> <p>Preguntas de comprensión:</p> <p>¿Quiénes son los personajes?</p> <p>¿Qué sucede en la historia?</p> <p>¿Dónde ocurre?</p> <p>¿Qué enseñanza deja?</p> <p>Consolidación:</p>	
---	--

	<p>En parejas o grupos pequeños, los estudiantes inventan su propia leyenda.</p> <p>Escriben su leyenda en un cuaderno y la dibujan.</p> <p>Observar el siguiente link y transcribir la leyenda que sea de su agrado para la participación en la semana cultural.</p> <p>https://www.cuencanews.es/noticia/69389/cuencanews.com/leyendas-y-misterios-de-cuenca.html</p>	
Genero discursivo	Genero Narrativo	La destreza se centra en reconocer sus características, el tipo de texto trabajado corresponde al género narrativo propio de la literatura oral y escrita.
Recursos	Texto escolar, imágenes de leyendas, páginas 62-66 del texto, enlace web sobre leyendas de Cuenca.	Se utilizan recursos escritos y digitales que apoyan la comprensión del contenido y facilitan el análisis de las leyendas.

<p>Sistema de evaluación</p>	<p>Textos de leyendas. Hojas de trabajo. Participación en las actividades orales. Comprensión lectora. Creatividad en la creación de leyendas.</p>	<p>La evaluación considera la participación, la comprensión lectora y la producción de textos; sin embargo, no se especifican instrumentos claros de evaluación.</p>
------------------------------	--	--

Anexo 4: Guion de preguntas.

GUIÓN DE ENTREVISTA

Estimado/a docente:

Reciba un cordial saludo. La presente entrevista forma parte de la investigación titulada:

“Guía para la enseñanza de la escritura desde los enfoques cognitivo, comunicativo y sociocultural en el subnivel de educación general básica media de una unidad educativa de la ciudad de Cuenca, Ecuador”.

Tal como se establece en el consentimiento informado previamente entregado y firmado, todas las respuestas proporcionadas serán tratadas con absoluta confidencialidad y utilizadas exclusivamente con fines académicos.

Le agradezco profundamente su valiosa colaboración y el tiempo dedicado a esta entrevista.

Datos sociodemográficos

Nombre de la institución educativa _____

Año escolar a cargo: _____

Años de experiencia docente: _____

Edad: _____

Género: _____

Título(s) de formación:

CATEGORÍA 1: FORMACIÓN DOCENTE

1. Durante sus estudios universitarios, ¿recuerda haber recibido formación sobre cómo enseñar a escribir textos a los estudiantes? Cuéntenos qué temas recuerda.
2. En su práctica docente, ¿ha tenido que aprender por su cuenta a enseñar a escribir distintos tipos de textos? Si es así, ¿cómo lo ha hecho y qué tipos de textos ha trabajado?”
3. Si usted pudiese capacitarse en enseñanza de la escritura ¿Qué le gustaría aprender?

CATEGORÍA 2: CONCEPCIONES

4. “El currículo de Lengua y Literatura tiene cinco bloques: Lengua y cultura, lenguaje oral, lectura, escritura y literatura. ¿Cuáles considera que son los más importantes y cuáles los menos importantes? ¿Por qué?”
5. ¿Por qué cree usted que es importante enseñar a escribir a los estudiantes?
6. ¿Cuáles serían los cinco consejos más importantes que daría a un estudiante para escribir mejor?
7. ¿Por qué cree usted que los estudiantes tienen tantas dificultades para escribir en la actualidad?

CATEGORÍA 3: PRÁCTICAS

8. Al enseñar a los estudiantes a escribir un nuevo género, como una carta o una descripción, ¿qué tipo de actividades suele llevar a cabo?
9. En la enseñanza de la escritura, ¿qué momento considera más importante: planificar, ¿redactar o revisar los textos? ¿Por qué?
10. ¿Qué tipos de textos son los que usted trabaja más en el aula, dentro de diferentes prácticas de escritura? ¿Por qué trabaja esos tipos de textos o géneros más que otros?
11. ¿Cómo elige los temas que van a redactar los estudiantes en sus diferentes prácticas de escritura? Cuéntenos algunas experiencias.
12. En su clase, ¿cómo combina la lectura y la escritura? ¿Las trabaja juntas o separadas según los bloques?”
13. ¿Cómo adapta sus prácticas de escritura según la edad, nivel de competencia o necesidades especiales de sus estudiantes?

14. ¿Cómo usted evalúa la escritura? Cuéntenos algunos ejemplos.
15. En una rúbrica para calificar escritura, cuáles serían los cinco principales criterios que usted consideraría.
16. Además de calificar, ¿cómo retroalimenta a los estudiantes sobre sus textos para que mejoren?
17. ¿Cuáles son las cinco principales dificultades que usted ha enfrentado cuando enseña a escribir a los estudiantes?
18. ¿Cómo ha logrado superar esas dificultades? Cuéntenos alguna experiencia y consejo a los nuevos docentes.

Le agradecemos sinceramente por su tiempo, disposición y valiosa colaboración en esta investigación. Su aporte es fundamental para el desarrollo de este estudio.

Anexo 5: Guía para la enseñanza de la escritura

Debido a la extensión de la guía didáctica elaborada en el marco de la presente investigación, no se incluye de manera íntegra en este documento. Con el fin de facilitar su acceso, revisión y uso, se ha dispuesto un enlace digital a través de la plataforma Google Drive, donde se encuentra el material completo.

La guía didáctica puede ser consultada en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1aee85KcfDS4klj5jdnwdnkophSUvsNSa/view?usp=sharing>



