

**MODELIZACIÓN DEL FOLLETO TURÍSTICO Y CAPACIDADES DE
LENGUAJE PARA SU DIDACTIZACIÓN MEDIANTE UNA SECUENCIA
DIDÁCTICA**

José Luan Alves Furtado

Lucas Oliveira Torres

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza

Como punto de partida

Enseñar una lengua implica crear condiciones para que los aprendientes puedan participar en prácticas sociales mediadas por el lenguaje. Desde esta perspectiva, los géneros textuales adquieren un papel central, puesto que constituyen formas de acción social mediante las cuales los sujetos interactúan en diferentes esferas de la actividad humana.

El Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2004) ha proporcionado un soporte teórico-metodológico para comprender los géneros como instrumentos de acción social y, al mismo tiempo, como objetos de enseñanza que pueden someterse a un proceso de didactización (Schneuwly y Dolz, 2004). Bajo esta corriente, diferentes investigadores han trabajado en la modelización de los géneros textuales, lo que ha podido ampliar la comprensión de las capacidades del lenguaje y, a partir de ello, hacer posible la proposición de dispositivos didácticos encaminados al desarrollo de las capacidades necesarias para actuar en distintas prácticas discursivas, lo que ha contribuido para que el profesor evalúe adecuadamente la producción textual del alumnado.

No obstante, la simple existencia social de un género textual no parece ser suficiente para convertirlo en un instrumento de aprendizaje, siendo imprescindible la conversión del género textual en objeto de enseñanza, como bien señalan Machado y Lousada (2010), vehiculado por un proceso de didactización que haga explícitas aquellas dimensiones que pueden enseñarse, así como las capacidades de lenguaje que los aprendientes deberán movilizar durante su apropiación del género.

De ahí que nos planteemos la siguiente pregunta: *¿de qué modo puede didactizarse el folleto turístico en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera conforme a la identificación de sus dimensiones enseñables, considerando las capacidades de lenguaje implicadas en su producción?*

En este estudio, consideramos el potencial didáctico del folleto turístico, en la medida que trasciende a su función como género propio del ámbito profesional del turismo y puede convertirse en recurso pedagógico. Dicha óptica

radica en su capacidad para constituirse en un objeto de enseñanza capaz de modelizarse didácticamente, si lo miramos desde su finalidad comunicativa y carácter multisemiótico.

A propósito de eso, de acuerdo con los postulados teórico-metodológicos del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004) y con los principios de las secuencias didácticas propuestos por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), nos proponemos modelizar el género folleto turístico para identificar sus dimensiones enseñables y las capacidades de lenguaje implicadas en su producción y, a partir de ello, diseñar una secuencia didáctica dirigida a aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B1-B2. Elegimos dicho nivel porque, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el aprendiente ya es capaz de justificar y expresar opiniones con un determinado grado de fluidez y naturalidad, lo que guarda estrecha relación con el propósito del género folleto turístico de convencer al interlocutor del valor de la propuesta. Para alcanzar este propósito, nuestro estudio parte de la identificación de las dimensiones enseñables del género a raíz de las capacidades de lenguaje, desde las cuales orientamos la selección, organización y secuenciación de los contenidos que vertebran la enseñanza del género.

En cuanto a los aspectos metodológicos, llevamos a cabo un estudio cualitativo de carácter teórico-propositivo. Para ello, partimos de (i) la revisión de los fundamentos teóricos relativos a la didactización de géneros y a las capacidades de lenguaje; (ii) la caracterización del folleto turístico como género textual situado en el ámbito discursivo del turismo; (iii) la identificación de sus principales dimensiones constitutivas y enseñables, puestas en relación con las capacidades de lenguaje movilizadas en su producción; y, finalmente, (iv) el diseño de una secuencia didáctica orientada a trasladar estas dimensiones y capacidades al ámbito de la enseñanza, en este caso, la de español como lengua extranjera.

En torno a la didactización de los géneros

Al emprender esta discusión en el marco del Interaccionismo Sociodiscursivo (en adelante, ISD), corriente de la psicología del lenguaje desarrollada en la *Unidad de Didáctica de Lenguas* de la Universidad de Ginebra, impulsada por Jean Paul Bronckart, y ampliado por varios lingüistas y especialmente por los trabajos de Dolz, Pasquier y Bronckart (1993) y Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dedicados a la enseñanza y al aprendizaje de los géneros, concebimos el lenguaje como una actividad social mediada por textos, ya sean orales o escritos, que se concretan en géneros textuales.

A la luz de este contexto, conviene recordar que dichos géneros distan de constituir estructuras fósiles o inmutables, antes bien, se configuran como formas de organización históricas, sociales y culturalmente situadas. En este sentido, tal y como sostiene Bakhtin (2003 [1979]), los géneros son tipos *relativamente estables de enunciados*, definidos por la trama de su contenido temático, su estilo y su composición, y por los que los miembros de una

comunidad presentan movilidad para actuar en distintas esferas de la actividad humana, ámbitos en los que tiene lugar el uso del lenguaje.

Como señalan los investigadores, el trabajo con los géneros en el ámbito educativo requiere un proceso de transposición didáctica (al respecto, véase también Chevallard, 1989), mediante el cual los conocimientos construidos socialmente son transformados en objetos de enseñanza y aprendizaje (Dolz; Gagnon; Decândio, 2019), de modo que las prácticas de lenguaje puedan ser incorporadas al contexto escolar como saberes enseñables. Dicho de otro modo, supone crear las condiciones para que el alumnado se apropie, de manera progresiva, de las herramientas discursivas necesarias para participar eficazmente en las diversas situaciones de interacción social (Barros, 2013; Dolz; Gagnon; Decândio, 2019).

Desde este ángulo, la enseñanza de los géneros no puede limitarse al reconocimiento de sus rasgos formales ni a su tratamiento como contenidos aislados. Lo que se pretende es poner en relación las características del género con las capacidades de lenguaje que intervienen en su producción y comprensión, de modo que estas puedan orientar las decisiones que se toman en su didactización. En esta línea, Machado y Lousada (2010) señalan que se trata de

Enseñar un conjunto de actividades planificadas para una clase de alumnos específicos, con el objetivo de enseñar un determinado género; pero, también, desarrollar tres grandes tipos de capacidades de lenguaje involucradas en la producción y/o lectura de textos (p. 624, traducción nuestra).

Sobre esta base, las capacidades de lenguaje constituyen un referente de aproximación al género folleto turístico desde sus distintas dimensiones y, con ello, identifican los recursos que intervienen en su funcionamiento. En el apartado siguiente, nos detenemos en el folleto turístico para precisar las características que consideramos en su análisis y, a partir de ellas, reconocer las capacidades de lenguaje que moviliza. Este recorrido nos permitirá adentrarnos posteriormente en la discusión de la secuencia didáctica y, finalmente, presentar la propuesta elaborada en este estudio.

Una aproximación al folleto turístico

En el ámbito turístico, circula un amplio abanico de textos producidos por, para y en torno a esta actividad, en la que la comunicación desempeña un papel esencial en la promoción de productos, así como de servicios (Baracuh, 2004). Así, de entre todos ellos, hemos optado por el folleto turístico.

Como todo género se caracteriza en general por su propósito comunicativo, el folleto turístico podrá desplegarse en algunos, acorde a sus fines como los de (i) divulgación turística institucional realizadas principalmente por las organizaciones gubernamentales, (ii) promoción cultural y (iii) oferta de paquetes de viajes (Souza, 2011). Desde esta perspectiva, elegimos enfocar nuestra propuesta en los folletos de ventas, cuya intención es especialmente

comercial, puesto que se trata de un género que aúna información, persuasión para la adquisición del servicio y mediación cultural.

Esas dimensiones, a su vez, por su propia naturaleza discursiva, lo convierten en un recurso especialmente pertinente para el aula de ELE, al paso que no solo acercan los estudiantes a la realidad cultural, sino también les propone, como poseedores de esas saberes, recurrir a la creatividad para relacionar imágenes y texto verbal y, a través de eso, convencer al comprador de la calidad de la experiencia turística.

Con respecto al folleto turístico, para la consolidación de la función comunicativa de persuadir al cliente para la obtención del producto, suele hacerse necesario muchas veces el añadimiento de información en persona (Souza, 2011), lo que invita al profesor a trabajar consecuentemente con la oralidad, componente de habilidad poco desarrollado en la enseñanza formal de lenguas en Brasil (Silva; Martins, 2022), como veremos en la última etapa de la propuesta de enseñanza. Esa constatación nos ayuda a entender el carácter dinámico del género y como las dos modalidades de la lengua, oral y escrita, pueden combinarse para el éxito del alcance comunicativo del género.

Déniz Suárez (2018, p. 47, *apud* Kelly, 1997) adopta una concepción amplia del texto publicitario en el ámbito turístico, al considerar como tal “todo aquello que una organización pública o privada publique y cuya finalidad sea ofrecer detalles a los potenciales visitantes o para anunciar o promocionar un destino y fomentar los viajes a ese destino”. Desde la perspectiva de la autora, esta definición permite dar cabida a la heterogeneidad de géneros que confluyen en el ámbito turístico (Déniz Suárez, 2018, p. 47-48), al tiempo que posibilita el análisis de sus principales dimensiones estructurales, formales y lingüísticas.

En esta misma línea, Souza (2011) realiza un análisis sociorretórico del género *fôlder turístico*, en portugués, que constituye un punto de referencia para la reflexión sobre sus rasgos constitutivos. Así pues, emplearemos el término folleto turístico para referirnos a este género, aunque somos conscientes de las particularidades presentes en otras propuestas, como ocurre en Guaraldo (2006), quien recurre al término “fôlder” para designar un impreso gráfico semejante al folleto, caracterizado por la presencia de ilustraciones coloridas y pliegues. Según Souza (2011), no se trata de términos sinónimos. Mientras que el *fôlder*, voz procedente del inglés *to fold* (doblar), se caracteriza por hacer visible, como mínimo, un pliegue y una composición visual claramente definida, el folleto puede incorporar elementos gráficos sin que ello suponga necesariamente una estructura plegada.

Ante a todas las consideraciones sobre el ámbito de caracterización del género en el dominio discursivo del turismo, entendemos el folleto turístico como un género textual de carácter multisemiótico, que puede materializarse tanto en soporte impreso como digital y en el que convergen recursos verbales y no verbales para construir sentidos orientados a informar y promocionar determinados destinos, productos o servicios turísticos. Amén de esto, su organización interna suele integrar, con cierta flexibilidad, la presentación del destino, sus principales atractivos o actividades, los servicios disponibles, así

como precios, horarios, localización o contacto, de manera que el recorrido por el texto conduzca del conocimiento del destino hacia el interés por la experiencia propuesta.

Según Pietro y Schneuwly (2019), la construcción de un modelo didáctico para cada género proporciona un marco de referencia que permite organizar de forma sistemática la transposición didáctica, orientar la labor del profesor y abrir un abanico de posibilidades que pueden concretarse y ajustarse en la práctica. De ahí pasamos a considerar las capacidades de lenguaje como referente para orientar la selección y organización de los contenidos enseñables (Stutz y Cristovão, 2011).

Machado y Cristovão (2006) conciben la elaboración de modelos didácticos como un proceso abierto a la imbricación de referencias teóricas diversas, de modo que su construcción no exige una representación teóricamente "perfecta" ni "pura" (p. 557). Bajo esta premisa, las autoras retoman de Bronckart (1999) algunas características que han de considerarse en la configuración de dichos modelos:

(i) las características de la situación de producción (quién es el emisor, en qué papel social se encuentra, a quién se dirige, en qué papel se encuentra el receptor, en qué lugar se produce, en qué institución social se produce y circula, en qué momento, en qué soporte, con qué objetivo, en qué tipo de lenguaje, cuál es la actividad no verbal con la que se relaciona, cuál es el valor social que se le atribuye, etc.);

(ii) los contenidos típicos del género;

(iii) las diferentes formas de movilizar estos contenidos;

(iv) la construcción composicional característica del género, es decir, el plan global más común que organiza sus contenidos;

(v) su estilo particular o, en otras palabras: las configuraciones específicas de unidades de lenguaje que se constituyen como rasgos de la posición enunciativa del enunciador (presencia/ausencia de pronombres personales de primera y segunda persona, deícticos, tiempos verbales, modalizadores, inserción de voces); las secuencias textuales y los tipos de discurso predominantes y subordinados que caracterizan el género; las características de los mecanismos de cohesión nominal y verbal; las características de los mecanismos de conexión; las características de los períodos; y las características léxicas. (traducción nuestra, p.557).

Partiendo de estos planteamientos de las autoras, elaboramos un modelo didáctico del género (en adelante, MDG) que recoge y sistematiza los principales rasgos que conforman el folleto turístico y nos permite visualizar aquellos aspectos que pueden convertirse en objeto de enseñanza. Para ello, nos apoyamos en las aportaciones de Souza (2011) y Déniz Suárez (2018), cuyas contribuciones nos permiten articular distintas dimensiones relacionadas con la significación, la situación comunicativa, el contenido temático, el plan del texto, la textualización y los aspectos multisemióticos, tal como se recoge en la figura siguiente:

Figura 01 - Modelo didáctico del género folleto turístico



Fuente: Elaboración de los autores.

Con ello en mente, en el apartado siguiente abordamos estas capacidades como herramientas mediante las cuales se concretan los módulos de nuestra propuesta, orientados a que los alumnos puedan producir el folleto turístico y hacer que este alcance su finalidad comunicativa.

Del modelo didáctico a las capacidades de lenguaje movilizadas

En relación con las capacidades de lenguaje, Dolz, Pasquier y Bronckart (1993), tomando como referencia la propuesta de Bronckart (1999) sobre la organización de los textos en tres niveles: (i) la infraestructura general, (ii) los mecanismos de textualización y (iii) los mecanismos enunciativos, proponen comprender las operaciones psicolingüísticas que permiten al sujeto construir textos y actuar mediante el lenguaje, como señalan Díaz y Quevedo-Camargo (2021), perspectiva que guarda relación con el recorrido que seguimos en este estudio. Tales capacidades de lenguaje, que Dolz, Pasquier y Bronckart (1993, p. 30, traducción nuestra) conciben como las “aptitudes requeridas para la producción de un texto en una situación de interacción determinada”, constituyen un conjunto enlazado de operaciones que, con fines didácticos, pueden diferenciarse según el nivel textual en el que intervienen.

En este marco, Dolz, Pasquier y Bronckart (1993) proponen tres capacidades fundamentales: (i) *las capacidades de acción*, vinculadas a la comprensión de la situación comunicativa y de sus condiciones de producción; (ii) *las capacidades discursivas*, relacionadas con la organización del texto en función del género y de su finalidad; y (iii) *las capacidades lingüístico-discursivas*, que remiten a la movilización de los recursos lingüísticos necesarios para construir un texto adecuado a la situación de interacción. Este conjunto inicial de capacidades fue posteriormente ampliado por Cristovão y Stutz

(2011), quienes incorporaron (iv) *las capacidades de significación* con el propósito de contemplar las relaciones que las acciones de lenguaje establecen con los marcos históricos, sociales, culturales e ideológicos en los que adquieren sentido. A ello se suma la aportación de Dolz (2015), quien añadió (v) *las capacidades multisemióticas*, entendidas como aquellas relacionadas con la producción e identificación de los sentidos del texto tras considerar elementos no verbales, como el diseño, los recursos paralingüísticos, las imágenes, los sonidos o las texturas, entre otros, en interacción o no con los elementos verbales.

Lejos de pretender agotar las posibilidades didácticas del género, buscamos ofrecer al profesor un marco de orientación para decidir qué aspectos abordar y cómo ensamblarlos en una secuencia didáctica. A la vista del MDG propuesto y de las aportaciones de Machado y Cristovão (2006), Souza (2011) y Déniz Suárez (2018), ponemos en relación las dimensiones constitutivas del folleto con las capacidades de lenguaje movilizadas en su producción. Estas funcionan como referente para identificar las dimensiones susceptibles de didactización y orientar la selección y organización de los objetivos y contenidos de la secuencia didáctica, como se recoge en la tabla 1.

Tabla 1 - Capacidades de lenguaje movilizadas en la producción del folleto turístico

Capacidades de significación
CS1. Considerando la esfera turística, comprender el lugar que ocupa el folleto como instrumento de divulgación, promoción u orientación del viajero, así como las formas de pensar, actuar y valorar que contribuyen a construir y ponerlo en circulación.
CS2. Reconocer cómo el género se ha constituido históricamente en relación con las prácticas sociales de viaje, consumo y promoción de destinos turísticos, atendiendo a los conocimientos compartidos y a los preconstruidos colectivos que intervienen en su construcción.
CS3. Poner en relación las prácticas turísticas con sus dimensiones culturales, económicas y sociales, poniendo atención a la manera en que el discurso da forma a lugares, comunidades, culturas, formas de vida o experiencias.
CS4. Cuestionar las representaciones construidas sobre los destinos, reparando en aquello que el folleto destaca, valora, omite o presenta de manera estereotipada.
CS5. Reconstruir la finalidad social del género a partir de la articulación entre información, promoción, creación de interés y orientación de las decisiones del potencial turista.
Capacidades de acción
CA1. Tomar como punto de partida la situación comunicativa para determinar quién produce el folleto, desde qué posición lo hace, a quién se dirige, dónde circula y qué pretende conseguir.
CA2. Poner en relación la identidad del productor (agencia, institución pública, empresa o iniciativa cultural) con las decisiones que afectan a la selección y presentación de los contenidos.
CA3. Recurrir a conocimientos sobre el destino para decidir qué información resulta pertinente en la presentación de su localización, atractivos, actividades, gastronomía, alojamiento, transporte o servicios.
CA4. Tener presente el perfil del destinatario a la hora de seleccionar los contenidos, ajustando la propuesta a sus intereses, expectativas y necesidades.
CA5. Decidir qué experiencia se quiere ofrecer y qué imagen del destino se pretende

proyectar, en función de la acción que se espera del lector.

CA6. Someter la información consultada a un proceso de selección que permita valorar su pertinencia, fiabilidad o adecuación a la propuesta.

CA7. Prever qué sabe el destinatario, qué necesita conocer y qué información conviene hacer explícita para facilitar su decisión.

Capacidades discursivas

CD1. Reconocer las posibilidades de organización que ofrece el género, optando por una estructuración acorde con la finalidad del folleto y con el soporte elegido.

CD2. Dar forma al contenido mediante una progresión que permita localizar con facilidad la información, desde la presentación del destino hasta los datos relativos a actividades, servicios, precios o contacto.

CD3. Establecer una ordenación entre los contenidos para decidir qué ocupa un lugar central, dejando en un segundo plano aquella información de carácter complementario.

CD4. Hacer convivir segmentos descriptivos, informativos, argumentativos o apelativos dentro de una misma propuesta, atendiendo a la función que cada uno desempeña.

CD5. Llevar al lector de la presentación del destino hacia la experiencia propuesta mediante recomendaciones, sugerencias, invitaciones o llamadas a la acción.

CD6. Dar cabida a recursos discursivos como mapas, itinerarios, horarios, tablas o recomendaciones cuando contribuyan a completar o facilitar la información.

CD7. Tener en cuenta las condiciones del soporte para distribuir los contenidos y organizar los recorridos de lectura, especialmente cuando se trate de un folleto digital.

CD8. Resolver la presentación de precios, servicios, condiciones, horarios o itinerarios de manera que la información práctica se integre en el conjunto de la propuesta.

CD9. Articular la función informativa con la finalidad promocional, integrando los datos necesarios para planificar el viaje en una propuesta capaz de suscitar interés por el destino.

CD10. Secuenciar la información necesaria para planificar la experiencia turística, atendiendo al recorrido que deberá realizar el destinatario desde el acceso al destino hasta las actividades o servicios propuestos.

Capacidades lingüístico-discursivas

CLD1. Servirse de recursos descriptivos e informativos para presentar lugares, servicios, actividades o experiencias, diferenciándolos de aquellos empleados para valorarlos o promoverlos ante el destinatario.

CLD2. Ampliar el repertorio léxico relacionado con los ámbitos del turismo, movilizándolo según las necesidades de la situación comunicativa.

CLD3. Construir una valoración del destino mediante la selección de adjetivos, intensificadores, comparaciones, superlativos u otras formas de apreciación.

CLD4. Recurrir a expresiones de recomendación, posibilidad, deseo, conveniencia u obligación para orientar la actuación del lector.

CLD5. Distribuir temporal y espacialmente la información mediante formas verbales y expresiones que permitan situar lugares, actividades, recorridos o acontecimientos.

CLD6. Dar continuidad al texto mediante conectores y mecanismos de referencia que permitan relacionar las informaciones, evitando repeticiones innecesarias.

CLD7. Expresar con precisión datos relativos a precios, horarios, distancias, duración o condiciones mediante las formas lingüísticas apropiadas.

CLD8. Acercarse al destinatario mediante la deixis, la apelación directa o las fórmulas de cortesía propias de la interacción promocional.

CLD9. Ajustar las elecciones lingüísticas al público, al soporte o a la finalidad que orienta la producción del folleto.

Capacidades multisemióticas

CM1. Leer el folleto como una construcción en la que elementos verbales, imágenes y recursos gráficos participan conjuntamente en la producción de sentido.

CM2. Establecer relaciones entre fotografías, mapas, iconos, colores, tipografías o disposición espacial para comprender cómo se configura visualmente el destino.

CM3. Decidir qué recursos visuales pueden contribuir a orientar la lectura y a destacar

determinadas informaciones.

CM4. Interpretar el papel de las imágenes en la creación de expectativas, emociones o deseos asociados a la experiencia turística.

CM5. Coordinar texto, fotografías, mapas, tablas, códigos QR, enlaces u otros recursos en función de la información que se pretende comunicar.

CM6. Trasladar las decisiones de diseño a las posibilidades del soporte, teniendo en cuenta las diferencias entre la composición impresa y la navegación digital.

CM7. Someter las representaciones visuales a una lectura crítica para identificar cómo determinados recursos contribuyen a valorizar, omitir o estereotipar aspectos del destino, sus comunidades o sus formas de vida.

CM8. Resolver la composición visual del folleto de modo que la legibilidad, la organización informativa o el atractivo del conjunto respondan a su finalidad comunicativa.

Fuente: Elaboración de los autores.

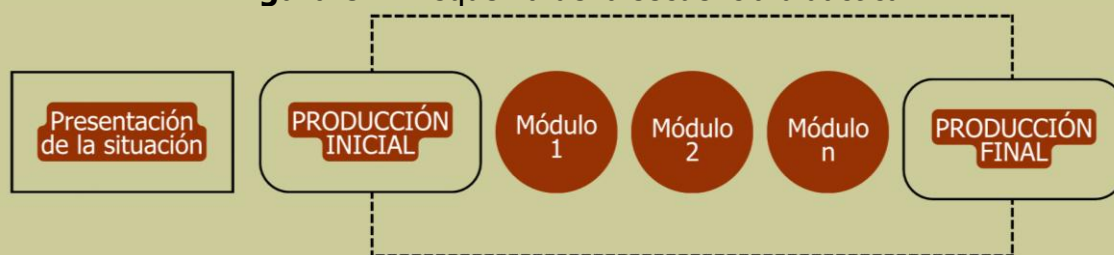
Una vez identificadas estas dimensiones, que constituyen el punto de partida para seleccionar y organizar los objetivos, contenidos y actividades, nos planteamos ahora cómo trasladar este conocimiento del género a una propuesta de enseñanza. Para ello, necesitamos un dispositivo que permita darles una organización didáctica, y es aquí donde situamos la Secuencia Didáctica, concebida en el marco del ISD.

De la modelización a la secuencia didáctica

Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) conciben la enseñanza de la lengua tomando como referencia una ingeniería didáctica que pone a disposición del profesorado un dispositivo destinado a orientar, planificar y mediar la acción docente. Siguiendo este planteamiento, nos adentramos en el concepto de Secuencia Didáctica (en adelante, SD), entendida como un dispositivo para organizar el trabajo docente en torno a un género textual.

En palabras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), la SD constituye “una secuencia de módulos de enseñanza, organizados de manera articulada para mejorar una determinada práctica de lenguaje” y persigue, como finalidad principal, “confrontar a los alumnos con prácticas de lenguaje históricamente construidas, los géneros textuales, para ofrecerles la posibilidad de reconstruirlas y apropiarse de ellas” (Dolz y Schneuwly, 2004, p. 51, traducción nuestra). Dicho de otro modo, este dispositivo didáctico sitúa al alumnado frente a prácticas discursivas, favoreciendo un proceso progresivo de reflexión, reconstrucción y apropiación de los géneros que circulan socialmente. Para comprender mejor la organización interna de esta propuesta, veamos, a continuación, el esquema que ponen en relación las diferentes etapas de la SD:

Figura 02 - Esquema de la secuencia didáctica



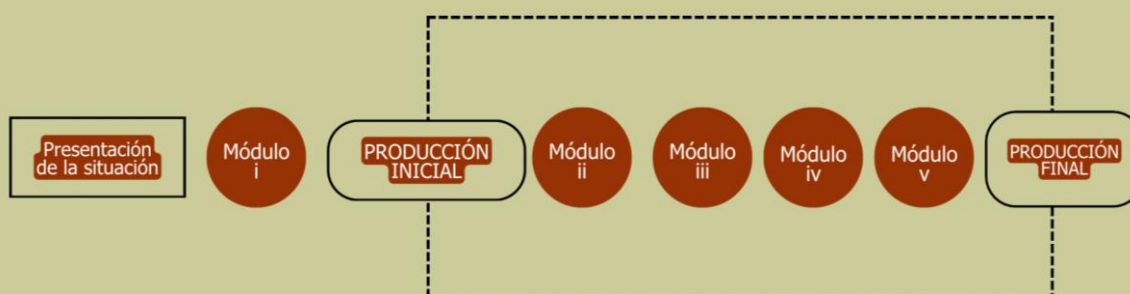
Fuente: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Conviene destacar que la SD se conjuga en torno a una doble finalidad: por una parte, responde a los objetivos didácticos, dado que el género textual se configura como un objeto de enseñanza que los aprendientes deben conocer y apropiarse, como hemos discutido hasta aquí; por otra, atiende a los objetivos de interacción, puesto que dicho género constituye una práctica comunicativa situada que permite actuar en contextos sociales concretos (Schneuwly y Dolz, 2004). Con este planteamiento, la SD, como vemos en la figura (2), se organiza en cuatro fases fundamentales: la *presentación de la situación*, etapa inicial en la que se contextualiza la tarea comunicativa; la *producción inicial*, que posibilita identificar los conocimientos previos y las capacidades iniciales de los estudiantes; los *módulos* o *talleres*, destinados a intervenir sobre las dificultades observadas mediante actividades específicas; y, finalmente, la *producción final*, momento en el que los aprendientes recuperan los saberes construidos durante el proceso y los movilizan en la realización del género trabajado.

Con apoyo en el MDG propuesto (cf. Figura 1), diseñamos una SD dirigida a estudiantes de español como lengua extranjera de nivel B1-B2. La propuesta se plantea, en concreto, para contextos de enseñanza en escuelas de idiomas o cursos de extensión. Consideramos pertinente recuperar las aportaciones de Machado y Lousada (2010), quienes señalan que el dispositivo adoptado constituye, como sabemos, uno de los artefactos disponibles para el profesor y que puede favorecer su labor docente. En este punto, coincidimos con las autoras en destacar que dichas SDs pueden (y deben) entenderse como artefactos de reconcepción, puesto que el profesor adapta las prescripciones iniciales a su contexto específico de enseñanza, redefiniéndolas y resignificándolas según sus necesidades (Machado y Lousada, 2010).

Para entender cómo organizamos nuestra propuesta, la SD se estructura según la secuencia que presentamos en la figura siguiente:

Figura 03 - Secuencia didáctica del folleto turístico



Fuente: Adaptación de los autores a partir de Dolz y Schneuwly (2004).

En términos generales, partimos de (i) la presentación de la situación, continuamos con (ii) el trabajo sobre las capacidades de significación, introducimos (iii) la producción inicial y seguimos con (iv) los módulos

centrados en las distintas capacidades de lenguaje, para culminar con (v) la producción final, la revisión y la evaluación.

Si bien seguimos la lógica general de las secuencias didácticas propuesta por Dolz y Schneuwly (2004), aquí nos alejamos ligeramente de su formulación inicial, ya que organizamos los módulos en función de las capacidades de lenguaje identificadas en el MDG. Dicho modelo didáctico desvela la necesidad de presentar a los alumnos un módulo anterior a la producción inicial sobre las capacidades de significación, ya que se convierte en esencial conocer el ámbito de actividad social en el cual el género se inserta y sus participantes antes de cualquier producción. Cabe precisar que, aunque cada módulo toma una capacidad como foco principal, entrelazamos las actividades progresivamente, de modo que hay solamente la producción inicial del folleto con mejoras constantes hasta el producto final.

Por consiguiente, durante las actividades referenciamos las capacidades mediante las siglas *CS*, *CA*, *CD*, *CLD* y *CM*, correspondientes, respectivamente, a las capacidades de significación, de acción, discursivas, lingüístico-discursivas y multisemióticas (cf. Tabla 1), que retomamos y desarrollamos progresivamente en la SD.

Presentación de la situación: partimos de un encargo para entrar en el mundo del folleto turístico

Para empezar, la secuencia parte de un problema comunicativo: una agencia de viajes pretende ampliar su oferta para el público brasileño y necesita materiales de promoción de distintos destinos hispanohablantes. Ante este encargo, los estudiantes seleccionan un destino de su interés, conocen sus características, identifican el tipo de turista al que puede interesar, deciden qué experiencia desean promocionar y elaboran, en un momento posterior, un folleto dirigido a ese público (*CS1*, *CS3*, *CS5*, *CA3*, *CA4*, *CA5*). Frente a esta situación, recuperamos sus conocimientos previos sobre turismo, viajes y folletos y presentamos ejemplares auténticos que permiten observar la diversidad del género y formular hipótesis sobre su funcionamiento (*CS1*, *CS5*, *CD1*, *CM1*). Como complemento, recomendamos consultar la carpeta de materiales, en la que se encuentran disponibles para su consulta y descarga ejemplares seleccionados:

<https://drive.google.com/drive/folders/1IYZMHNQSUNXeE7t-IRlemRzhqHqcTSNc>.

En lo sucesivo, exploramos qué información esperan encontrar los lectores, qué elementos contribuyen a valorar un destino y qué diferencias se establecen entre un folleto, una página web y otros materiales de promoción turística (*CS3*, *CS4*, *CS5*, *CA4*, *CA7*, *CD9*). Así, situamos el género en una práctica social y planteamos el problema comunicativo que deberá resolverse a lo largo de la secuencia.

Módulo i: conocemos el turismo, exploramos el folleto y analizamos el destino

Una vez planteada la situación, desde un método expositivo-dialogado, el primer módulo aborda el folleto turístico como práctica discursiva situada social e históricamente. Sirviéndonos de ejemplares destinados a diferentes modalidades de turismo, como cultural, gastronómico, de naturaleza o de aventura, los estudiantes contrastan qué aspectos de los destinos se destacan o relegan y qué concepciones del viaje, del turista y del lugar se construyen (CS1, CS2, CS3). Asimismo, confrontamos ejemplares de distintos momentos para analizar cómo las prácticas de viaje, consumo y promoción turística participan en la constitución del género y en los conocimientos compartidos que este pone en circulación (CS1, CS2, CS3). Con este contraste como referencia, analizamos palabras, imágenes y formas de valoración para identificar valores, conocimientos compartidos, estereotipos, omisiones y representaciones de comunidades, culturas y formas de vida (CS3, CS4, CM1, CM2, CM4, CM7). Al mismo tiempo, reflexionamos sobre la finalidad social del folleto y la convergencia entre información, promoción, creación de interés y orientación de las decisiones del turista (CS1, CS5).

Luego, para profundizar en el conocimiento de los destinatarios del género textual, los estudiantes elaboran individualmente una lista con las características que definen su perfil como viajeros, que queda disponible de forma anónima para toda la clase. Posteriormente, cada grupo toma como referencia las preferencias de sus compañeros, recogidas en la actividad anterior, para definir qué imagen desea proyectar y qué experiencia pretende promocionar.

Producción inicial: ponemos en práctica lo que hemos explorado

Tras esta primera aproximación al género y a su dimensión social, los estudiantes elaboran en pequeños grupos una producción inicial. Seleccionan un destino y preparan un esbozo de folleto, entendido como una primera aproximación en la que ponen en juego los conocimientos construidos hasta ese momento. Para ello, pueden recurrir a herramientas digitales de edición y diseño, como *Canva*, *PowerPoint* o *Google Slides*, de acuerdo con el soporte elegido. En el esbozo, presentan el lugar, seleccionan algunos atractivos, proponen una actividad e incorporan indicaciones útiles, teniendo en cuenta el destinatario y la experiencia que desean promocionar (CA3, CA4, CA5, CD9). En este primer boceto, organizan los contenidos mediante una progresión inicial y entroncan segmentos descriptivos, informativos y apelativos para orientar al lector hacia la experiencia propuesta (CD2, CD4, CD5). Junto con ello, movilizan recursos léxicos y descriptivos propios del ámbito turístico (CLD1, CLD2) e incorporan los primeros recursos visuales que consideren pertinentes para acompañar la información (CM1, CM3). Esta producción permite diagnosticar las capacidades disponibles y las dificultades relacionadas con la situación comunicativa, la selección y organización de la información, los recursos lingüístico-discursivos y los elementos visuales. En atención a las dificultades observadas, orientamos los módulos posteriores y establecemos un punto de referencia para la evaluación final.

Módulo ii: pasamos del destino al destinatario

Tomando como referencia la primera producción, el segundo módulo se centra en las condiciones de producción y circulación del folleto: quién lo produce, desde qué posición, para quién, mediante qué soporte, con qué finalidad y qué efecto pretende generar (CA1, CA5). Comparamos folletos elaborados por agencias privadas, instituciones públicas, hoteles o iniciativas culturales y observamos cómo la identidad del productor influye en la selección y presentación de los contenidos (CA1, CA2). Con el destinatario ya en el centro, cada grupo construye su perfil considerando intereses, necesidades, expectativas y conocimientos previos, y lo pone en relación con la experiencia que pretende ofrecer (CA4, CA5, CA7). Después, consulta diversas fuentes y selecciona los datos pertinentes sobre localización, atractivos, actividades, gastronomía, alojamiento, transporte y servicios, valorando su pertinencia, fiabilidad y adecuación a la propuesta (CA3, CA6). Con estos elementos, finalmente, los estudiantes determinan qué contenidos conviene hacer explícitos para facilitar la decisión del potencial turista y ajustan la propuesta al perfil construido (CA4, CA7).

Módulo iii: organizamos el folleto para guiar al lector

Una vez definido el destinatario y seleccionados los contenidos, el tercer módulo aborda la organización interna del folleto y la construcción de un recorrido de lectura acorde con su finalidad. Valiéndonos, nuevamente, de ejemplares, los estudiantes identifican cómo se presenta el destino, cómo se introducen los atractivos, dónde aparecen los datos de interés y cómo se conduce al lector hacia la experiencia propuesta (CD1, CD2, CD5, CD10). Para poner a prueba estas formas de organización, reconstruimos folletos desordenados, comparamos las nuevas posibilidades de organización con las del esbozo inicial y reflexionamos sobre la jerarquización de los contenidos en el folleto (CD1, CD3). Con estas referencias, elaboramos el esquema discursivo de nuestro folleto, integrando descripción, orientación, recomendación e invitación y secuenciando los contenidos necesarios para planificar la experiencia turística (CD4, CD5, CD10). Cuando resulta pertinente, incorporamos mapas, itinerarios, horarios, tablas u otros elementos que facilitan la consulta, atendiendo a las posibilidades del soporte y a los recorridos de lectura que este permite (CD6, CD7). Con la estructura definida, los grupos organizan precios, servicios, condiciones y horarios e incorporan los datos prácticos necesarios en una propuesta capaz de suscitar interés por el destino (CD8, CD9).

Módulo iv: ponemos en palabras la experiencia turística

Aquí trabajamos los recursos lingüístico-discursivos necesarios para concretar las decisiones construidas en los módulos anteriores. Con la ayuda de fragmentos auténticos, los estudiantes analizan y movilizan recursos para describir e informar sobre lugares, servicios, actividades y experiencias,

diferenciándolos de aquellos empleados para valorarlos o promoverlos (CLD1). Sobre esta primera exploración, ampliamos el repertorio léxico relacionado con el turismo y trabajamos su movilización contextualizada (CLD2), con apoyo del *DETEB - Diccionario Electrónico de Turismo para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños* (Moreira, 2026), disponible en <https://deteb.com.br>, diccionario especializado que busca acompañar a los estudiantes en el aprendizaje del español en contextos vinculados al sector turístico. Asimismo, abordamos recursos valorativos, como adjetivos, intensificadores, comparaciones y superlativos (CLD3), junto con expresiones de recomendación, posibilidad, deseo, conveniencia y obligación para orientar al lector (CLD4). Trabajamos, de igual manera, formas verbales y expresiones que permiten situar espacial y temporalmente lugares, actividades y recorridos (CLD5), así como conectores y mecanismos de referencia que aseguran la continuidad textual y evitan repeticiones innecesarias (CLD6). A ello añadimos recursos para expresar con precisión precios, horarios, distancias, duración y condiciones (CLD7), además de recursos de deixis, apelación y cortesía que favorecen el acercamiento al destinatario (CLD8). Por último, revisamos el conjunto de estas elecciones para adecuarlas al público, al soporte y a la finalidad comunicativa que orienta la producción del folleto (CLD9).

Módulo v: damos forma visual a la experiencia turística

En el quinto módulo, trasladamos al plano visual las decisiones construidas a lo largo de la secuencia. Para ello, los estudiantes analizan cómo los recursos visuales se unen con el texto para orientar la lectura y construir una determinada imagen del destino (CM1, CM2, CM3). En vista de lo analizado, observan cómo estas elecciones pueden generar expectativas sobre la experiencia turística (CM4) y, luego, cada grupo define el formato del folleto y puede optar por una composición díptica o tríptica, según el recorrido de lectura que quiera construir. En paralelo, explora las posibilidades del soporte digital mediante enlaces, iconos, códigos QR u otros recursos, integrándolos en una composición coherente (CM5, CM6). Mediante herramientas de diseño, como *Canva*, concretan estas decisiones. Por último, revisan la composición para comprobar su legibilidad y organización, poniendo atención a posibles estereotipos o representaciones homogeneizadoras del destino (CM7, CM8).

Producción final: cerramos el recorrido con la producción definitiva

Llegados a la etapa final, cada grupo concluye la producción definitiva del folleto recuperando los aprendizajes construidos. Antes de dar por finalizado el producto, los grupos intercambian sus folletos y asumen el papel de destinatarios. Mediante una revisión, valoran si el material permite identificar el destino, comprender la experiencia propuesta, reconocer el público al que se dirige y sentirse orientado hacia una posible decisión de viaje. Con estas valoraciones en la mano, realizan las reformulaciones necesarias y presentan oralmente su propuesta ante la clase, puesto que, conforme Souza (2011), para

que el folleto turístico alcance su propósito comunicativo, es necesario precisar determinadas informaciones en persona al cliente. En un tiempo limitado, el profesor puede organizar una feria en la que los alumnos asumen el papel de agentes de viajes, trabajan la oralidad presentando el destino, destacan la experiencia propuesta, justifican algunas decisiones e intentan despertar el interés de los potenciales clientes. Como cierre del recorrido, proponemos que la evaluación final quede a cargo del profesor, quien puede realizarla mediante la comparación entre las producciones inicial y final, atendiendo a los cambios observables en la movilización de las capacidades de lenguaje.

Un cierre abierto

A la vista del recorrido realizado, en este estudio presentamos la didactización del género folleto turístico para la enseñanza del español como lengua extranjera, tomando como punto de partida su modelización, que nos ha permitido identificar sus principales dimensiones enseñables y ponerlas en relación con las capacidades de significación, acción, discursivas, lingüístico-discursivas y multisemióticas implicadas en su producción. De ello se desprende una secuencia didáctica orientada a trabajar dicho género, con el propósito de favorecer el desarrollo de los recursos necesarios para actuar mediante el lenguaje en una práctica comunicativa situada.

Asimismo, el modelo propuesto puede servir como orientación para el profesor, quien podrá retomarlo, adaptarlo y reconceptualizarlo en función de las necesidades de su contexto. Lo que buscamos con ello es ofrecer una base para su tratamiento didáctico, fusionando las dimensiones constitutivas del folleto con las capacidades de lenguaje que intervienen en su producción.

Al no haberse llevado a cabo todavía la implementación de la SD, no cabe anticipar los efectos que pueda producir en el desarrollo de las capacidades de los aprendientes. Esta limitación, lejos de cerrar el recorrido, abre nuevas posibilidades de investigación. Queda, por tanto, por explorar la implementación de la secuencia en distintos contextos de ELE y el análisis de las producciones de los aprendientes, con el fin de observar qué transformaciones se producen en las capacidades movilizadas a lo largo del proceso.

Entendemos que esta discusión en torno al folleto turístico ofrece una vía para acercar la enseñanza de ELE a prácticas discursivas vinculadas a situaciones sociales concretas. Desde ahí, esperamos contribuir a diversificar las posibilidades de didactización de géneros relacionados con el ámbito profesional del turismo y, en términos más generales, a una enseñanza que permita a los aprendientes apropiarse de los recursos necesarios para actuar mediante el lenguaje en distintos contextos sociales.

Referencias

BAKHTIN, M, [1979] *Estética de criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARACUHY, Regina. A propaganda turística é um gênero do discurso?. *Revista do GELNE*, v. 06, n. 01, p. 153-166, 2004.

BARROS, E. M. D. Aproximações entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 76–89, 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.09>. Acesso em: 28 jun. 2026.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique*. *Langages*, v.153, p. 98-108, 2004.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2ª ed. Madrid: MECD y Anaya, 2002. p. 106. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acesso en: 15 de junio 2026.

CRISTOVÃO, V. L. L; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T. C. et al. (org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

DÉNIZ SUÁREZ, G. Texto turístico y publicidad. *Linguae: revista de la Sociedad Española de Lenguas Modernas*, n. 5, p. 45-65, 2018. Disponible en: <https://www.calameo.com/books/004404377284b41826f72>. Acesso em: 11 ago. 2026.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. Tradução por Fabrício Roberto Decândio. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais. Da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2019, p. 21-50.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 92., 1993. p. 23-37.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

GUARALDO, T. S. B. Folhetos turísticos: tipos e características. *Revista Científica Eletrônica de Turismo*, Garça, v. 3, n. 5, p. 1-6, jun. 2006. Disponible en:

https://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/MQG7BziWtLUxbRm_2013-5-20-16-55-33.pdf. Acesso em: 11 ago. 2026.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E. 2010. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". *Linguagem em (Dis)curso*, 10(3):619-633. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/C4dChVcyCfGBgbyLCFMkrVv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2026.

MOREIRA, G. L. (org.). *DETEB - Dicionário Eletrônico de Turismo para o Ensino da Língua Espanhola para Brasileiros* [recurso eletrônico]. Fortaleza: Edição do autor, 2026. Disponível em: <https://deteb.com.br>. Acesso em: 01 ago. 2026.

PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2019.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, S. B. ; MARTINS, L. S. O. A avaliação das habilidades orais. In: PINHO, J. R. D. (org.). *A oralidade no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 45-60.

SOUZA, E.; STUTZ, L. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 3, p. 1113-1133, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655603>. Acesso em: 18 jun. 2026.

SOUZA, R. P. *O fôlder turístico: descrição e análise sociorretórica*. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2490>.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 569–589, 2011. DOI: 10.5433/2237-4876.2011v14n1p569. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8578>. Acesso em: 11 ago. 2026.