



Impacto de una experiencia interdisciplinaria para desarrollar la redacción de cuentos en el aula de historia desde la metodología a+s

Impact of an Interdisciplinary Experience in Developing Story Writing Skills in the History Classroom from the A + S Methodology

Gabriel Valdés León¹, Francisca Ceballos Ortiz², Ana Valdebenito Corail³
Mariana Farías San Martín⁴

Universidad Católica Silva Henríquez¹²³⁴

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8807-8838>¹

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6772-2663>²

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9814-3653>³

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5550-3508>⁴

Recibido: 01 de febrero 2019

Aceptado: 29 de junio de 2019

Resumen

El trabajo que aquí se presenta da cuenta de los resultados obtenidos luego de la implementación de un proyecto de Metodología A+S que la Universidad Católica Silva Henríquez llevó a cabo en conjunto con el colegio municipal Los Bosquinos de Maipú. El objetivo principal de este trabajo fue evaluar el impacto de esta experiencia en el desarrollo de la producción de textos narrativos en el aula de historia, geografía y ciencias sociales mediante un trabajo interdisciplinario. Desde la perspectiva didáctica, se desarrolló un módulo didáctico que se sustenta en la escritura por proyectos desde un enfoque procesual. El estudio, de tipo preexperimental con análisis cuantitativo, considera la revisión textual—por parte de tres jueces expertos—de los cuentos realizados por 32 estudiantes de séptimo básico. Los resultados dan cuenta de una mejora considerable en la calidad de los textos narrativos, con énfasis en la competencia discursiva. Por su parte, se destaca el valor que esta experiencia de A+S representó no solo para la institución de educación superior, sino también para el socio comunitario.

¹Correspondencia al autor
E-mail: gvaldesl@ucsh.cl

Palabras clave: redacción de cuentos; didáctica de la escritura; aprendizaje-servicio; trabajo interdisciplinario; didáctica de la lengua

Abstract

The work presented here gives account of the results obtained after the implementation of a Service Learning Project that UCSH carried out together with the municipal school *Los Bosquinos de Maipú*. The main objective of this work was to evaluate the impact of this experience in the development of the production of narrative texts in the classroom of History, Geography and Social Science through an interdisciplinary work. From a didactic perspective, a didactic module was developed that is based on writing by projects from a processual approach. The study, of pre-experimental type with quantitative analysis, considers the textual revision, on the part of three expert judges, of the stories made by 32 students of seventh grade. The results show a considerable improvement in the quality of narrative texts, with an emphasis on discursive competence. On the other hand, the value that this experience of Service Learning represented not only for the institution of higher education, but also for the community partner stands out.

Keywords: story writing, didactics of writing, service-learning, interdisciplinary work, language teaching.

Introducción

La escritura es una competencia transversal, mediadora del conocimiento. Esto reviste una gran importancia en todos los niveles educativos, pero fundamentalmente en la educación primaria, como etapa en la que se sustentan las expectativas de la sociedad futura (Arànega y Domènech, 2001). Al respecto, los Planes y Programas de Lengua y Literatura elaborados por el Ministerio de Educación de Chile, señalan que:

En consecuencia, [los estudiantes] procesan la información, aclaran sus propias ideas y, de este modo, transforman su conocimiento al escribir, utilizan los conceptos y el vocabulario propios de la asignatura, lo que contribuye a su aprendizaje. Las evaluaciones contemplan habitualmente preguntas abiertas que les permiten desarrollar sus ideas por escrito. (MINEDUC, 2016, p. 20)

Sobre esta base, propiciar la producción de textos en clases distintas a la clase de lengua enriquece significativamente ambas áreas de estudio, ya que se enlazan conocimientos específicos con una competencia transversal clave para la vida (Andueza 2015). Dadas sus

ventajas, Sánchez (1998) considera que la interdisciplinariedad es la práctica educativa por excelencia.

En este contexto, el trabajo da cuenta de los resultados de una experiencia de A+S desarrollada entre la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) y el colegio Los Bosquinos de Maipú, la que posee un marcado carácter interdisciplinar. El proyecto surge a partir del interés que manifestó el profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por innovar en el aula de séptimo básico mediante la producción de cuentos orientados hacia la sistematización de los aprendizajes de sus estudiantes. Por ello, se puso en contacto con la Escuela de Educación en Castellano de la UCSH con la finalidad de construir, mediante el trabajo colaborativo, un material didáctico que le permitiera guiar el proceso de escritura con más y mejores herramientas didácticas.

Sobre esta base, el docente de la UCSH a cargo del curso *Tipologías textuales y géneros discursivos* adaptó el programa de dicho curso para implementar un proyecto de A+S orientado hacia las necesidades de los estudiantes del colegio Los Bosquinos de Maipú. Esto implicó que los estudiantes universitarios diseñaron, implementaron y evaluaron, en conjunto con el profesor de Historia y con la asesoría del académico de la UCSH, una propuesta didáctica que permitiera a los niños de séptimo básico mejorar la calidad de sus cuentos a la vez que sistematizaban los contenidos disciplinares de Historia.

Marco teórico

Escritura como proceso

La escritura como proceso conlleva diferentes estrategias cognitivas con el fin de potenciar el manejo de la lengua escrita. En primera instancia, es necesario destacar el modelo cognitivo de la escritura propuesto por Hayes y Flower (1981). Estos consideran la escritura como una serie que se apoya en la recursividad y flexibilidad y que, a su vez, conlleva una acción de construcción de significaciones que avalan los objetivos retóricos y situaciones particulares. Los procesos de escritura incorporan tres pasos elementales:

La planificación, la traducción o textualización y la revisión, que a su vez implican otros procesos como la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones intermedias. El propósito de la enseñanza de la escritura, desde esta perspectiva, es desarrollar en los estudiantes el conocimiento estratégico y

capacitarlos para transformar su conocimiento. (Bruno de Castelli, E. Beke, R, 2004, p. 2)

Tal como plantean Calsamiglia y Tusón (1999) este no es un proceso estático, sino que sus etapas interactúan entre sí con el fin de activar operaciones como la replanificación, redefinición, reescritura, etc. En sí, “la persona que escribe actúa a través de un monitor o mecanismo de control que regula y dirige los distintos procesos que se van interrelacionando a medida que la actividad progresa” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 82). Por lo tanto, “El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (...) El discurso refleja sus puntos de vistas, su visión de mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión de mundo” (Cassany, 2006, p. 33). Entonces, esta idea abarca el dominio de la lengua materna, las destrezas cognitivas y, además, la interrelación social de lector, en donde nace el significado de la lectura, ya que se ponen en diálogo las ideologías del lector y el autor, considerándolos como elementos en constante discusión.

Solé, por su parte, considera importante que el lector, antes del proceso de escritura, realice una sinopsis de lo que ha leído, ya que de esta forma podrá comprender y, posteriormente, se podrá realizar la escritura: “(...) a partir de esta concepción, se vuelve a poner de manifiesto el papel activo del lector en el proceso de lectura y de la influencia de sus expectativas y bagaje en lo que comprende, y en lo que produce a partir de su comprensión” (Solé. 1992, p. 128).

La metodología A+S

La metodología de Aprendizaje+Servicio (A+S), tal como señalan Puig Rovira y Palos Rodríguez, consiste en “vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente” (2006, p. 61). Gracias a esto, se caracteriza por la reciprocidad que existe entre la universidad y la comunidad, lo que la diferencia de actividades de solidarias unidireccionales, más cercanas al voluntariado. Sumado a esto, la metodología A+S llevada a instituciones educativas representa una innovación pedagógica que beneficia positivamente la motivación de los estudiantes, además de contribuir con el desarrollo de competencias y actitudes (Tedesco, Peyrano. Rial, y Tapia, 2008).

Las actividades de A+S suelen ser desarrolladas por estudiantes universitarios que cursan una actividad curricular que es parte de su itinerario formativo. No obstante, es posible

también implementar esta metodología desde una perspectiva cocurricular; es decir, a través del desarrollo de un proyecto académico que permita poner en evidencia competencias adquiridas en distintos momentos de su recorrido formativo (Valdés, 2019; Jouannet, Salas & Contreras, 2013). Frente a cada una de estas opciones, vale decir, desde una perspectiva estrecha o una amplia, el trabajo que aquí se presenta se adscribe a la primera, pues se implementó en la cátedra *Tipologías textuales y géneros discursivos*, lo que permitió alinear los objetivos académicos con los de servicio.

Diseño de la investigación

Este estudio tiene como objetivo evaluar el impacto de un proyecto de A+S interdisciplinar elaborado por estudiantes de Pedagogía en Castellano de la UCSH para mejorar la producción textual de cuentos realizados por alumnos de séptimo básico a través de la implementación de un material didáctico en la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Participantes

La muestra de este estudio corresponde a 32 estudiantes que pertenecen a alguna de las tres secciones de séptimo básico del Colegio Los Bosquinos de Maipú, tal como se detalla en la tabla 1.

Muestra	Curso	Cantidad de estudiantes participantes	Cantidad de grupos de trabajo	Total de la muestra
	7°A	12	6	32
	7°B	8	4	
	7°C	12	6	

Tabla 1. Muestra del estudio

Al respecto, cabe precisar que el total de estudiantes por cursos de este nivel no oscila entre los 5 y 15 estudiantes, sino que cada curso está compuesto por alrededor de 40 alumnos. En este sentido, la reducción de la cantidad de estudiantes en comparación al total de personas por curso se debe a la aplicación de ciertos criterios de exclusión que propició la selección de aquellos textos que 1) fueron desarrollados por solo un integrante, 2) fueron entregados

fuera del plazo estipulado, 3) hubo modificación en la configuración de los integrantes entre pretest y posttest y 4) fueron recibidos trabajos sin nombre.

Recolección de datos

Para la recogida de información se aplicó una rúbrica de evaluación en la tercera y novena fase del proyecto (ver tabla 3), instrumento validado por medio de la metodología del juicio de experto. En concreto, se consultó la apreciación y juicio de dos expertos en el área de evaluación y de lingüística, cumpliendo con esto con el mínimo de participantes para una validación como sugieren Gable y Wolf (1993) y Walz, Strickland y Lenz (1991, citados en McGartland et al., 2003), quienes recomiendan un rango de dos a veinte expertos. Sumado a lo anterior, la rúbrica cuenta también con respaldo bibliográfico, pues representa una adaptación del instrumento utilizado en trabajos anteriores (Valdés, Mendoza y Galaz, 2017). A partir de esto, la pauta quedó conformada como se muestra en la tabla 2.

Dimensión	Número	Indicador
Competencia sociolingüística	1	Objetivo
	2	Registro
Competencia discursiva	3	Cohesión
	4	Estructura
	5	Coherencia
Competencia lingüística	6	Ortografía puntual
	7	Ortografía acentual y literal
Disciplinar	8	Contenido de Historia

Tabla 2: categorías que conforman la rúbrica de evaluación

Número	Etapa	Fase
1	Diseño	Diagnóstico
2		Revisión, corrección y retroalimentación
3		Aplicación de instrumento de evaluación
4		Detección de fortalezas y debilidades

5		Diseño material didáctico
6	Implementación	Implementación material didáctico
7		Realización de textos finales
8		Revisión, corrección y retroalimentación de textos finales
9	Evaluación	Aplicación de instrumento de evaluación

Tabla 3. Fases del proyecto

Módulo didáctico

Estructura

A partir de la naturaleza de esta investigación, se plantearon una serie de fases en la intervención para concretar los objetivos propuestos, tal como se aprecia en la tabla 3. La primera fase, asociada al diagnóstico, implicó la entrega, por parte del docente, de una actividad previa de producción escrita relacionada con contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales al equipo de la UCSH. Debido a esto, esta primera instancia de producción textual sirvió como pretest.

La segunda fase se enmarcó en los procesos de revisión, corrección y retroalimentación de los productos generados por los estudiantes en la fase inicial caracterizada por carecer de intervención alguna. Específicamente, el equipo a cargo del diseño y revisión, compuesto por tres personas, dio lectura personalizada a cada narración para después incorporar las correcciones pertinentes relativas a la producción de textos (ortografía acentual, puntual y literal y coherencia y cohesión). Gracias a esto, los estudiantes recibieron sus trabajos con retroalimentación y comentarios que apuntaron a guiar y orientar el desempeño de los estudiantes en las redacciones venideras. La tercera fase consistió en sistematizar los resultados de los estudiantes de séptimo básico en la actividad diagnóstica.

La cuarta fase se desarrolló tras el recuento y tabulación de los puntajes asignados por el equipo de diseño y revisión. Por medio de esto, se detectaron, comentaron y analizaron las debilidades y fortalezas halladas en los trabajos, siendo *fortalezas* los indicadores mejor evaluados y *debilidades* los indicadores con menor evaluación en un rango de 0, 1, 3 y 5, en donde 0 implica la ausencia de los aspectos indicados y 5 es la presencia y excelencia de estos.

La quinta fase fue posible debido a la etapa anterior. Se diseñó un material didáctico que orientó la producción de textos narrativos apuntando a desarrollar las áreas más débiles, sin dejar de reforzar las fortalezas de los estudiantes. El material se formuló considerando los cuatro momentos de la escritura de una narración: planificación, situación de inicio, quiebre y desenlace.

La sexta parte involucró la aplicación del material diseñado. Se contó con el apoyo de cuatro estudiantes voluntarias de segundo año de Pedagogía en Castellano de la UCSH, quienes asistieron al establecimiento educacional y colaboraron con el docente de Historia explicando la estructura del material, respondiendo y aclarando dudas, revisando y retroalimentando los textos y guiando la escritura del borrador del texto.

La séptima fase comprendió la producción final del texto narrativo a partir del borrador realizado y las orientaciones, sugerencias y correcciones efectuadas por el equipo de implementación en la clase anterior; esto permitió la ejecución de la octava fase correspondiente a la revisión, corrección y retroalimentación de los textos finales. Al igual que en la fase dos, el equipo de encargado de esta sección dio lectura personalizada a cada narración, agregando los comentarios y correcciones pertinentes según cada caso y aspecto (ortografía literal, acentual, puntual, cohesión, coherencia y casos de ultracorrección). Una vez terminada la labor, los alumnos obtuvieron de regreso sus textos. La novena etapa abarcó la evaluación de cada trabajo por parte de los tres evaluadores que conformaron el equipo de revisión.

El instrumento de evaluación utilizado contiene cuatro valores: *destacado* (5), *adecuado* (3), *puede mejorar* (1) y *no se evidencia* (0). Asimismo, se evaluaron en una primera etapa denominada como *antes* un total de 16 trabajos producidos en grupos de dos personas. En la segunda etapa, concebido como *después*, posterior a la implementación del material didáctico, también se evaluaron 16 trabajos de los mismos grupos medidos en la fase uno.

Resultados y discusión

Al comparar el primer trabajo elaborado por los estudiantes, es decir, aquel en el que el texto fue guiado solo por el docente de Historia, y el segundo, en el que contaron con el apoyo de los estudiantes universitarios quienes guiaron el proceso de escritura, se obtuvieron los resultados que se muestran en el gráfico 1.

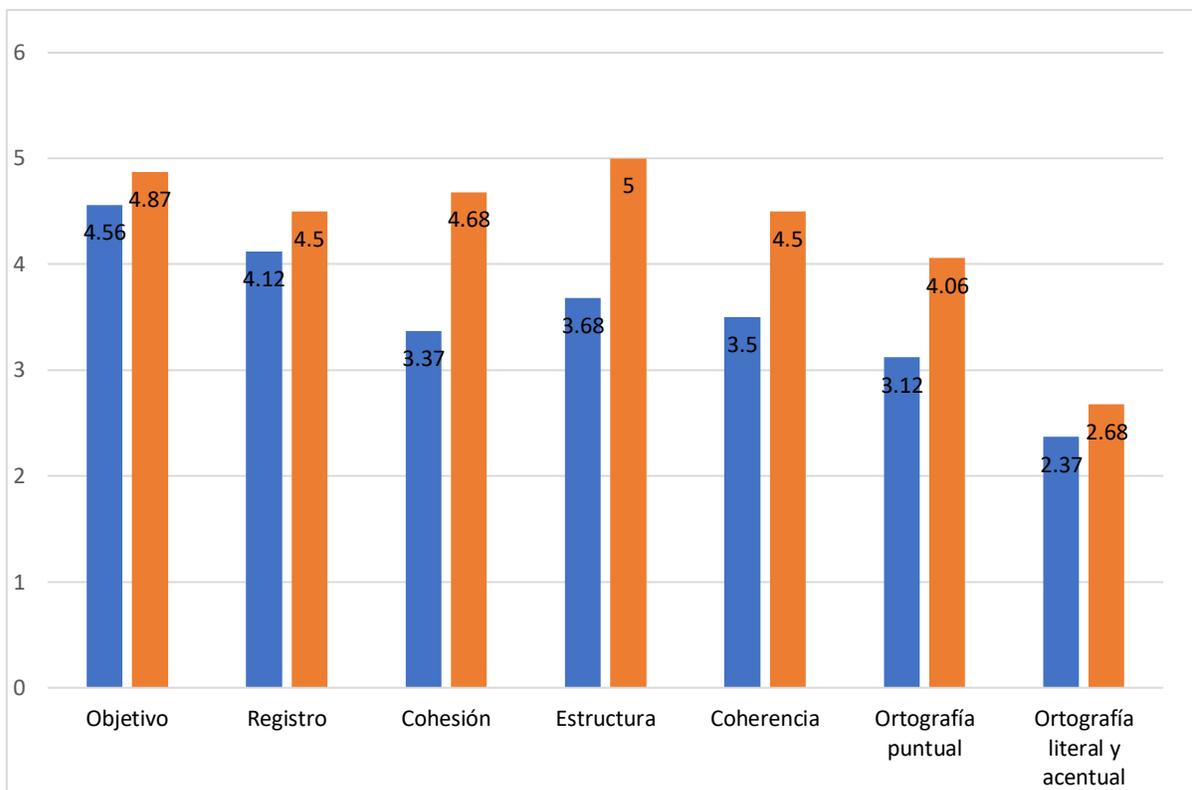


Gráfico 1. Comparación de resultados obtenidos en trabajos (antes y después)

Al revisar los datos, se puede observar que los resultados obtenidos en la primera producción textual de los alumnos arrojaron como puntaje promedio más alto un 4, lo que quiere decir que faltaron 0,7 puntos para alcanzar la valoración máxima. En cuando al puntaje mínimo, este promedió 3 puntos, es decir, el desempeño en general se estimó como adecuado. Sobre las puntuaciones obtenidas una vez implementado el material y la intervención del equipo correspondiente, se puede indicar que el 93,7% de los grupos logró mejorar sus producciones en 0,3 puntos como mínimo y 1,3 como máximo, mientras que el 6,3% correspondiente a un solo caso (grupo 16) mantuvo el mismo resultado.

En el caso específico de los indicadores que componen la rúbrica (ver gráfico 2), los puntajes promedio más altos corresponden a los indicadores de *objetivo* y *registro*. Esto significa que los textos creados fácilmente fueron reconocidos como cuentos (salvo ciertas ocasiones en donde se mezclaron secuencias textuales expositivas con las narrativas) y, además, que el registro utilizado se adecua apropiadamente a la situación retórica en términos lingüísticos. Igualmente, en la evaluación efectuada después, en la segunda fase, dichos indicadores incrementaron su puntaje entre un 0,3 y 0,4 puntos, respectivamente. Si se

considera que parte de la información del material didáctico estuvo centrada en orientar y detallar cómo se comienza un cuento, qué elementos se incluyen en el desarrollo y cuál es la finalidad del desenlace, se pueden considerar como elementos que facilitaron que al menos el indicador sobre el objetivo (predominio de secuencias textuales) aumentara de 4,56 a 4,87.

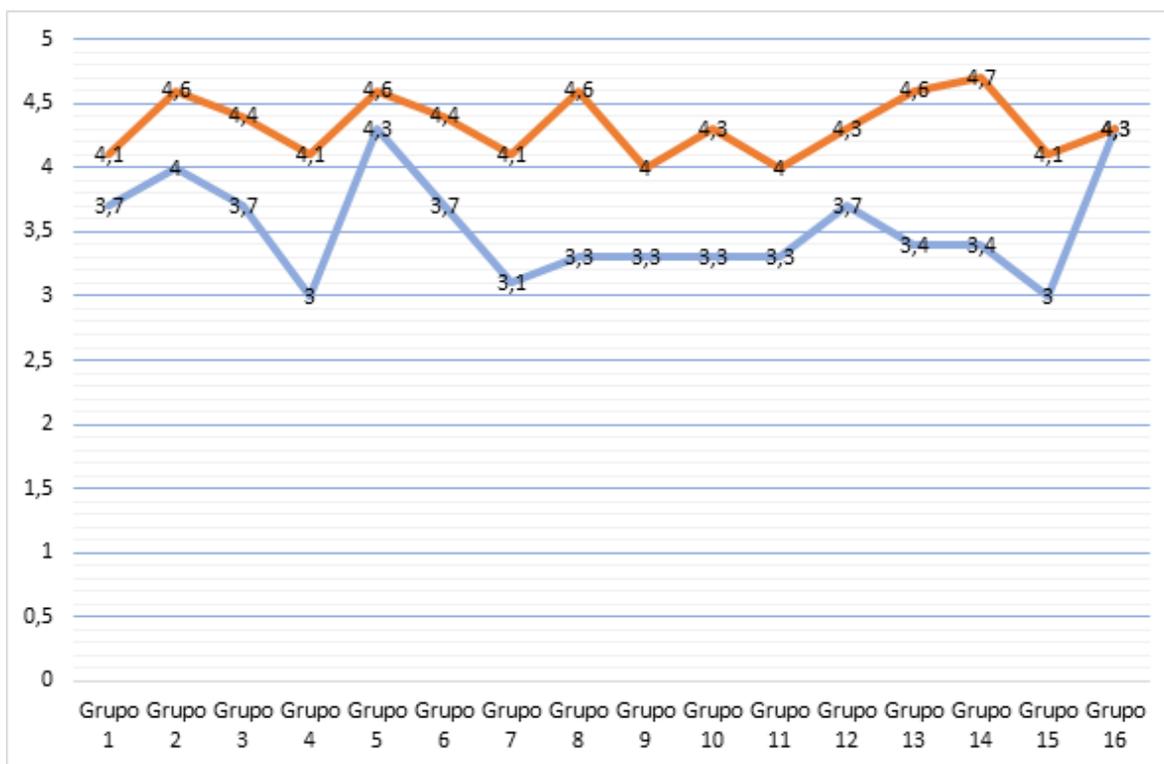


Gráfico 2. Comparación de promedios de puntuación por indicador (antes y después)

Los dos indicadores con el promedio de puntuaciones más bajo son los referidos a la ortografía tanto acentual y literal como puntual, con valores iguales a 3 y 2 aproximadamente, lo que se traduce en que los textos poseían más de 3 faltas ortográficas. Coincidentemente, la valoración promedio de ambos indicadores después de aplicado el material didáctico siguió posicionándolos como los dos más bajo, pues subieron un 0,3 para el caso de la ortografía acentual y literal y 0,9 para la ortografía puntual. Este último, si bien tuvo un ascenso considerable, sigue siendo el segundo indicador con peor puntuación. Lo anterior se debe a que el proceso de aprendizaje y puesta en práctica de los conocimientos sobre corrección ortotipográfica requiere de un trabajo de largo plazo, por tanto, el proyecto se enfocó en propiciar la escritura de textos narrativos desde una perspectiva procesual.

Ahora bien, los indicadores que mayor crecimiento tuvieron son los asociados a estructura, cohesión y coherencia, con un aumento de 1,9 puntos, 1,3 puntos y 1 punto respectivamente. Sobre el primero, se debe resaltar que los 1,9 puntos de aumento para la estructura hicieron que el valor del indicador llegara al nivel máximo; en otras palabras, el equipo de revisión midió con 5 puntos los 16 trabajos leídos y corregidos ante la falta de errores y el correcto uso de párrafos para introducir cada parte del texto narrativo. Por ello, se cree que esta mejora está asociada directamente con el material didáctico, pues se diseñó apuntando hacia aspectos como la separación de las ideas, organización del texto por medio párrafos, la definición clara de las partes que conforman un texto narrativo, distribuyendo cada fase en un párrafo diferente, ámbitos relacionados con la coherencia y estructura; además de la delimitación del tiempo verbal en la historia, relativos a la cohesión.

Conclusiones

Luego de la implementación del proyecto, es posible evidenciar que el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre el docente de Historia y el equipo de la UCSH permitió contribuir con el desarrollo de competencias de producción textual en estudiantes de séptimo básico de los Colegio Los Bosquinos. Esto, mediante el diseño de material didáctico que propició la escritura como proceso y la retroalimentación permanente y efectiva realizada desde tres frentes: a) el docente de Historia, b) las estudiantes del curso Tipología Textual y c) las estudiantes voluntarias de segundo año de dicha universidad.

Desde una perspectiva global, es posible evidenciar un significativo aumento en la calidad de los escritos al comparar el cuento elaborado antes y el que se redactó después de la implementación del proyecto. Los aspectos en los que hubo un mayor nivel de mejora fueron aquellos relacionados con la competencia discursiva (estructura, coherencia y cohesión), lo que se condice con el foco que adoptó la propuesta, a saber, propiciar la escritura como proceso.

Finalmente, se proyecta medir el impacto que esta actividad tuvo en el proceso formativo de los estudiantes de la institución universitaria que participaron en este proyecto, tanto en las alumnas del curso Tipologías Textuales (encargadas de diseñar y evaluar) como en las de segundo año (responsables de implementar). Si bien las impresiones preliminares que se han recogido son bastante alentadoras, se proyecta sistematizar sus opiniones con la finalidad de encontrar oportunidades de mejora, pensando en convertir esta iniciativa en un

proyecto que nos permita vincular a largo plazo nuestra institución universitaria con la escuela.

Referencias

- Andueza, A. (2015). La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasiexperimento en la clase de ciencias. *Revista Complutense de Educación*, 653-668.
- Arànega, S. y Domènech, J. (2001) La educación primaria. Retos, dilemas y propuestas, Barcelona: Graó.
- Bruno de Castelli, E. Beke, R. (2004). La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y vida*, 1-13.
- Calsagmilia, H. Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas* . Barcelona. España: Anagrama.
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*. Vol. 32, No. 4, 365-387.
- Gable, R. K., & Wolf, M. B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings* (2nd ed.). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Jouannet, C., Salas, M., Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*. (39). Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000200007
- McGartland, D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, S., Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research, *Social Work Research*(27), 94–104. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>.
- MINEDUC. (2016). *Lengua y literatura: Programa de estudio séptimo básico*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Puig Rovira, J. & Palos Rodríguez J. (2006). *Rasgos pedagógicos de aprendizaje servicio*. Cuadernos de pedagogía. N° 357. Recuperado de: http://www.ucv.ve/uploads/media/Rasgos_pedagogicos_AS.pdf
- Sánchez, C. (1998). La interdisciplinariedad. *Estudios de humanidades y ciencias sociales*, 227-233.

- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Tedesco, J. Peyrano, G. Rial, S. & Tapia, M. (2008). Aprendizaje-servicio en la Escuela Secundaria. Recuperado de:
http://www.clayss.org/04_publicaciones/me_arg/2009_modulo_secundario.pdf
- Valdés, G. (2019) Estrechando lazos entre escuela y universidad: Percepciones de estudiantes de pedagogía en torno a una experiencia de A+S. Congreso Vinculación con el Medio. Congreso llevado a cabo en Santiago, Universidad Andrés Bello.
- Valdés, G. Mendoza, M. y Galaz, K. (2017). Fortalecimiento de la competencia comunicativa escrita en estudiantes de primer año de pedagogía en castellano a través de una estrategia tutorial entre pares. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 16(32), 41-58. Recuperado a partir de
<http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1181>