



Percepciones de futuros profesores de lengua sobre una experiencia de aprendizaje+servicio

Perceptions of future language teachers about a learning + service experience

Centro Sur.
Social Science Journal
Julio – Diciembre Vol 4 No 2
<http://centrosureditorial.com/index.php/revista>
eISSN: 2600-5743
revistacentrosur@gmail.com
Recepción: 18 marzo 2019
Aprobación 23 abril 2020
Pag 285 - 302

Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Licencia Pública Internacional —
CC BY-NC-SA 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>

Gabriel Valdés-León¹
Ricardo Sánchez Lara²

Resumen

El aprendizaje+servicio es una estrategia de aprendizaje que fomenta en los estudiantes habilidades y valores como la responsabilidad social y la participación ciudadana, a la vez que permite a las universidades potenciar su relación con otros actores sociales de manera sostenible. El presente trabajo tiene como objetivo analizar, en cinco dimensiones, las percepciones de los aprendientes que participaron de un curso universitario que se implementó utilizando esta metodología: autoevaluación, aporte del proyecto a los estudiantes de séptimo año, aporte del proyecto a los estudiantes de educación superior, percepciones sobre el material didáctico y trabajo colaborativo. En este estudio de caso participaron la totalidad de los estudiantes del curso (8 alumnos), quienes fueron los responsables del diseño e

implementación de una propuesta didáctica orientada hacia el desarrollo de habilidades de producción escrita en estudiantes de séptimo básico de una escuela primaria de Santiago, asesorados por un docente de cada una de las instituciones involucradas. Los resultados obtenidos dan cuenta de datos favorables respecto de sus percepciones sobre el impacto en el aprendizaje, tanto de los estudiantes de

1. Magister. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago, Chile. ORCID. <https://orcid.org/0000-0001-8807-8838>. Email. gvaldes@ucsh.cl. Google Académico. <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=wdbia1IAAAAJ>

2 Magister. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago, Chile. ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-3223-6555>. Email. rsanchezl@ucsh.cl. Google Académico <http://scholar.google.es/citations?user=4rooBh4AAAAJ&hl=es>

la escuela como de los estudiantes universitarios, lo que representa una experiencia exitosa que permitió reforzar el vínculo entre universidad y comunidad.

Palabras Clave: aprendizaje servicio, aprendizaje activo, formación de docentes, lengua escrita, comunidades

Abstract

Learning+service is an active learning strategy that fosters in students skills and values such as social responsibility and citizen participation, while allowing universities to enhance their relationship with other social actors in a sustainable way. The objective of this work is to analyze, in five dimensions, the perceptions of the students who participated in a university course that was implemented using this methodology: self-evaluation, contribution of the project to seventh-year students, contribution of the project to education students superior,

perceptions about the didactic material and collaborative work. All the students of the course (8 students) participated in this case study, who were responsible for the design and implementation of a didactic proposal oriented towards the development of written production skills in seventh grade students of a primary school in Santiago, advised by a teacher from each of the institutions involved. The results obtained show favorable data regarding their perceptions about the impact on learning, both for school students and for university students, which represents a successful experience that strengthened the link between university and community.

Key words: service learning, active learning, teacher training, written language, communities

Introducción

Uno de los principales desafíos de las escuelas de Chile se relaciona con el desarrollo de la lectoescritura. Esta necesidad plantea retos tanto para los docentes en ejercicio como para aquellos que se están formando y, por ende, para las escuelas de pedagogía. En este contexto, la Escuela de Educación en Castellano de una universidad privada chilena diseñó una experiencia de Aprendizaje+Servicio (A+S) que fue implementada en una escuela primaria de Santiago de Chile, institución que manifestó interés por mejorar la producción escrita de sus estudiantes de séptimo año.

Este trabajo tiene como objetivo analizar las percepciones de los estudiantes universitarios que participaron de un curso que se realizó a través de la metodología A+S en cinco dimensiones: autoevaluación, aporte del proyecto a los estudiantes de

séptimo año, aporte del proyecto a los estudiantes universitarios, percepciones sobre el material didáctico y trabajo colaborativo.

A modo de contexto, cabe señalar que el curso en el que se implementó la modalidad A+S se planteó dos objetivos: uno académico y otro de servicio. Así, desde la perspectiva académica, se buscó contribuir con el desarrollo de competencias específicas y profesionalizantes en estudiantes de sexto y octavo semestre de Pedagogía en Castellano de una universidad privada chilena mediante su participación activa en el diseño e implementación de una propuesta didáctica en una escuela primaria de Santiago; por su parte, desde la mirada de servicio, los esfuerzos se orientaron hacia implementar un programa piloto de A+S para el desarrollo de competencias de producción escrita en estudiantes de séptimo básico de dicha escuela a través del diseño y puesta en marcha de una unidad didáctica por parte de estudiantes de la universidad.

APRENDIZAJE+SERVICIO

El Aprendizaje+Servicio es una modalidad de aprendizaje que permite estrechar lazos entre la universidad y su entorno a través de la realización de proyectos que vinculan objetivos de aprendizaje con actividades de servicio a la comunidad (Aramburuzabala 2013).

Dentro de las ventajas de esta modalidad, destaca el hecho de que los estudiantes logran aprender a través del desarrollo de actividades que les permiten movilizar competencias disciplinares en la búsqueda de soluciones frente a diversas necesidades y requerimientos que se presentan en las comunidades. Al respecto, Rodríguez plantea que “se trata de una forma de educación experiencial en la que los estudiantes se comprometen en actividades de ayuda a la comunidad al tiempo que facilita el aprendizaje de una asignatura y el desarrollo de competencias profesionales” (Rodríguez 2013:96).

Lo anterior permite establecer límites entre actividades como voluntariados o campañas solidarias y las iniciativas de A+S, pues estas últimas se preocupan de mantener un equilibrio entre el aporte realizado a la comunidad, las contribuciones culturales (también relacionales de los mismos grupos sociales) y, por cierto, el desarrollo académico. En esta línea de ideas, el A+S permite a los estudiantes utilizar herramientas académicas para contribuir con la comunidad, por tanto, se concibe como una metodología de aprendizaje con una fuerte carga experiencial consensual.

Si bien la tendencia general es enmarcar los proyectos de A+S en alguna de las actividades curriculares que componen el recorrido formativo de los estudiantes - opción a la que adhiere este trabajo-, existe también una mirada más amplia sobre

este punto. En efecto, es posible desarrollar experiencias de A+S desde una perspectiva curricular, vale decir, estrechamente vinculada con los objetivos del programa de estudio de un curso, o desde una cocurricular, o sea, como una actividad académica que permite aplicar metodologías relacionadas con uno o más programas de estudio (Jouannet, Salas & Contreras 2013).

DIDÁCTICA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

El diseño de la unidad didáctica se sustenta, por una parte, en los trabajos publicados en torno a la didáctica de la lengua, sobre todo en el desarrollo de secuencias didácticas basadas en proyectos, considerando las ventajas que esto ofrece:

...el objetivo de la enseñanza de los usos del lenguaje oral y escrito es saber de qué forma las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los aprendices construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas y, a la vez conocer de qué modo las actividades comunicativas dan sentido a los conocimientos explícitos que son necesarios para progresar en su dominio. (Camps 2003:10)

Sumado a lo anterior, este proyecto asume que la escritura es un proceso sociocognitivo y, como tal, responde a una serie de etapas que no necesariamente se desarrollan de forma lineal. Muchos son los trabajos que se sustentan en esta noción, ya sea desde el ámbito teórico (Hayes & Flower 1980; Flower & Hayes 1981; Calsamiglia & Tusón 1999) o aplicado (Valdés, Mendoza & Galaz 2017; Oyarzún & Valdés 2019; Andueza 2016; Álvarez, Mateo, Serrano & González 2014). En todos ellos, suele haber consenso en que existen como mínimo tres etapas en el proceso de elaboración de un escrito, a saber: planificación, textualización y revisión. Estas etapas han sido consideradas en el diseño del material de apoyo y guiadas a través de actividades para cada momento.

Además de lo anterior, y en el seno de una didáctica de lengua como dispositivo sociocultural, el proyecto de escritura planteado propone un diálogo entre los repertorios de la formación académica y los usos específicos de la comunidad educativa, teniendo como fuentes de la segunda dimensión los requerimientos del Departamento de Lengua y Literatura de la institución escolar, la experiencia de la docente a cargo y las trayectorias escriturales de los participantes, pretendiendo, de esta manera, realizar un diseño didáctico sustentado en la intersección de las múltiples perspectivas de uso escritural.

Materiales y métodos

En el presente artículo de investigación se exponen los resultados de un estudio de caso instrumental (Stake 2005), cuyo muestreo se construyó de manera no

probabilística e intencional (Ozten & Manterola 2017), atendiendo fundamentalmente a los siguientes criterios: pertenencia al curso Tipologías textuales y géneros discursivos y declaración de interés por participar de la experiencia de servicio desde la institución escolar.

Los participantes del estudio corresponden a la totalidad del curso Tipologías textuales y géneros discursivos, cuyo carácter optativo permitió consolidar una muestra de ocho estudiantes de la carrera de Pedagogía en Castellano: tres de tercer año, cuatro de cuarto y uno de quinto.

En cuanto a los criterios relacionados con la selección de la escuela donde se ejecutó la experiencia A+S, cabe señalar que dichos discernimientos tienen relación con la necesidad de fortalecer la escritura en la educación primaria (Sotomayor et al 2014), por una parte, y razones académico-estratégicas, por otra, pues esta institución se perfila como eventual centro de práctica de la entidad universitaria.

En coherencia con el objetivo del trabajo, es decir, analizar las percepciones de los estudiantes universitarios que participaron de la experiencia A+S, el estudio que presentamos describe cinco dimensiones del caso: autoevaluación, aporte del proyecto a los estudiantes de séptimo año, aporte del proyecto a la formación profesional, percepciones sobre el material didáctico y percepciones sobre el trabajo colaborativo. De este modo, el alcance descriptivo del trabajo procura “especificar propiedades o características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio 2014:92).

En torno a la modalidad de colección de datos utilizada, se declara correspondencia con un estudio de caso de una sola medición, realizada tras la implementación mediante un cuestionario ad hoc de salida. Este instrumento fue elaborado luego de una revisión bibliográfica (Escofet, Folgueiras, Luna y Palou 2016; Torres, Martín, Tirado y Laprida 2017; Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer y Gil-Gómez 2018, entre otros) y contó con preguntas de tipo escala de Likert, organizadas en las cinco áreas de interés del caso: autoevaluación, aporte del proyecto a los estudiantes de séptimo año, aporte del proyecto a los estudiantes de la universidad, percepciones sobre el material didáctico y trabajo colaborativo.

Para el análisis, se separaron las respuestas considerando las dos grandes etapas: diseño del módulo y su implementación. La recolección se realizó en línea a través de un formulario de Google durante la primera quincena de marzo de 2019.

Como se señaló, el caso en estudio corresponde a una propuesta de A+S en la que se diseñó e implementó una intervención didáctica por parte de los estudiantes del curso Tipologías textuales a una escuela primaria. En primera instancia, el

Departamento de Lengua y Literatura de la escuela proveyó antecedentes que sirvieron como insumo para la elaboración de un módulo didáctico orientado hacia el desarrollo de competencias de producción escrita de textos descriptivos, comparativos, explicativos y argumentativos.

Cada uno de estos textos se trabajó considerando activación de conocimientos previos, actividades de escritura y una etapa de retroalimentación. Los estudiantes no solo planificaron las clases, sino también elaboraron todos los recursos utilizados (guías de trabajo y diapositivas) y revisaron y retroalimentaron los trabajos escritos.

En segundo término, es decir, aquello que concierne a la implementación, los estudiantes colaboraron en aula con la docente a cargo del curso. Ellos tuvieron como función principal velar por la adecuada implementación del material, considerando los tiempos y la retroalimentación oportuna de las actividades.

Finalmente, como actividad de cierre de la experiencia, se recogió la información del caso con las especificidades antes señaladas y luego se realizó un conversatorio en la universidad, instancia en la que expusieron los estudiantes participantes y el jefe de UTP de la escuela con la finalidad de difundir el trabajo realizado entre los miembros de la carrera.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados organizados de la siguiente manera: para cada gráfico, el color azul da cuenta de las respuestas entregadas por los participantes en la etapa de diseño; por su parte, el color rojo evidencia el nivel de acuerdo que existe, frente a cada enunciado, para la etapa de implementación. El test utilizó una escala tipo Likert que se graduó como sigue: (5) muy de acuerdo; (4) parcialmente de acuerdo; (3) ni en acuerdo ni en desacuerdo; (2) parcialmente en desacuerdo; (1) muy en desacuerdo.

Las preguntas propuestas en este apartado (tabla 1) apuntan a la percepción que poseen los participantes de la experiencia en torno a su propio desempeño en cada una de las etapas:

Tabla 1: Autoevaluación y percepción

Preguntas dimensión 1: autoevaluación	
A	Considero que mi aporte al proyecto fue importante para alcanzar los objetivos propuestos
B	Cumplí con mis tareas en el tiempo asignado para ello
C	Me sentí comprometido con el trabajo realizado
D	Mi participación en este proyecto resultó ser un aporte positivo para mí, ya sea en el ámbito académico o profesional

El gráfico que se presenta a continuación (figura 1) expone el promedio obtenido en las respuestas entregadas por los estudiantes en ambas etapas, a saber, diseño e implementación:

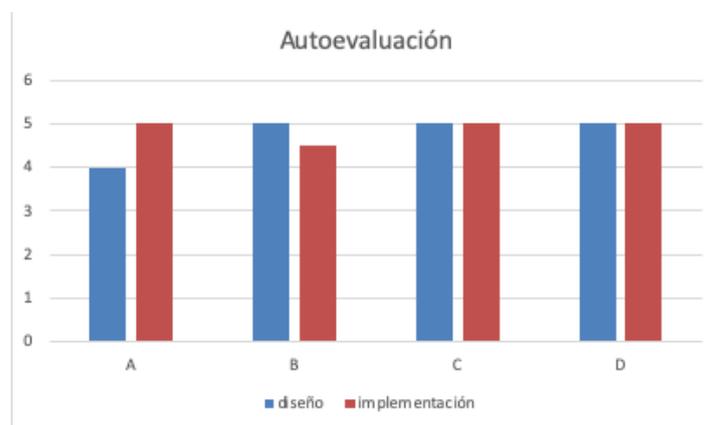


Figura 1: Autoevaluación: Diseño e implementación

Fuente: Elaboración propia a partir de información colectada con cuestionario ad hoc.

Los resultados demuestran que tanto el diseño como la implementación y la evaluación del proyecto potenciaron la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman & Moylan 2009; Panadero & Tapia 2014), toda vez que la propia experiencia participativa permitió establecer propósitos, delinear los caminos posibles, regular el sentido durante la implementación y, fundamentalmente, reflexionar en torno a los resultados tanto del propio aprendizaje como del desarrollado en la escuela.

Lo anterior se refrenda con las valoraciones positivas respecto al aporte realizado para el logro de los aprendizajes de la comunidad escolar (tanto en el diseño como en la implementación) y con la valoración al cumplimiento de tareas en los tiempos asignados.

De esta manera, no solo habría un desarrollo positivo de las dinámicas escriturales (como más adelante se verá), sino que, además, un avance en los aprendizajes profesionales y, esencialmente, en el desarrollo de procesos de autorregulación en tanto práctica de autoobservación y reflexión (Torrano, Fuentes & Soria 2017), pues, tal como evidencia el gráfico, existen valoraciones positivas respecto de lo beneficioso de la experiencia para el desarrollo académico de los profesores en formación.

El objetivo de estas respuestas era recoger información útil en cuanto a la valoración acerca del impacto que los estudiantes universitarios pudieron observar en los

alumnos de la institución. Para ello, se plantearon las preguntas que se presentan en la tabla 2:

Tabla 2: Aporte del proyecto a la comunidad de uso

Preguntas dimensión 2: aporte del proyecto a los estudiantes de séptimo año	
A	El proyecto permitió que los estudiantes identificaran cada una de las tipologías textuales estudiadas
B	El proyecto permitió que los estudiantes mejoraran su nivel de producción escrita para una de las tipologías textuales trabajadas
C	El proyecto contribuyó con la innovación didáctica dentro del aula

Resulta evidente que las preguntas de este apartado se orientan solo a información relativa a la implementación. Las respuestas entregadas se exponen en el gráfico que sigue (figura 2):

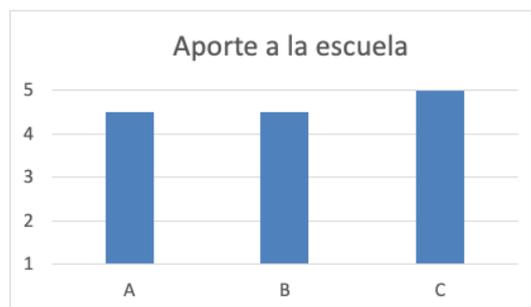


Figura 2: Percepción de los estudiantes universitarios sobre el aporte a los estudiantes de séptimo básico. Fuente: Elaboración propia a partir de información colectada con cuestionario ad hoc.

En relación con el aporte del proyecto al desarrollo de aprendizajes en los estudiantes de séptimo básico, se destaca que todos están muy de acuerdo (o parcialmente de acuerdo) con que la experiencia permitió mejorar las producciones escritas y propiciar la innovación dentro del aula. Lo anterior, como fenómeno didáctico, demuestra la relevancia de establecer propósitos consensuados que potencien el conocimiento didáctico del contenido y de los contextos naturales de aplicación.

Al respecto, Bolívar (2005) señala que es necesario tensionar los conocimientos disciplinares y ponerlos siempre en diálogo con los contextos curriculares,

socioculturales y políticos de operacionalización, para, de este modo, avanzar hacia la construcción metodológica sustentada en la ecología de los escenarios.

Así las cosas, el conocimiento didáctico del contenido estaría por sobre el saber disciplinar (y el saber enseñarlo) y se construiría como una herramienta que intersecta los repertorios propios de la formación universitaria, los flujos operativos de las comunidades de uso y los contextos específicos de enseñanza y de aprendizaje.

De esta manera, y frente a la positiva valoración tanto de aquello que los escolares pudieron mejorar como del carácter innovador de la propuesta, es evidente que la negociación entre los saberes del medio escolar y los propios repertorios de la formación universitaria permiten abandonar el carácter normativo de las disposiciones metodológicas y robustecer la interacción entre quien aprende, lo que se aprende y quien lo enseña (Bolívar 2008; Bolívar & Bolívar Ruano 2011).

Estas preguntas pretenden relevar información en cuanto a la percepción que los estudiantes universitarios evidencian sobre el impacto del proyecto en su propio proceso formativo. La tabla 3 presenta las preguntas orientadas hacia esta dimensión:

Tabla 3: Aporte formativo del proyecto

Preguntas dimensión 3: aporte del proyecto a los estudiantes universitarios	
A	El proyecto permitió que los estudiantes de Pedagogía en Castellano de la UCSH pusieran en práctica competencias profesionales en la búsqueda de soluciones pedagógicas
B	El proyecto permitió a los estudiantes reflexionar en torno a los desafíos que plantea la enseñanza de la producción escrita
C	El proyecto permitió que los estudiantes diseñaran e implementaran material didáctico para contribuir con el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en estudiantes de séptimo básico

La figura 3 muestra la comparación que existe para estas preguntas, considerando cada una de las instancias del proyecto: diseño e implementación.

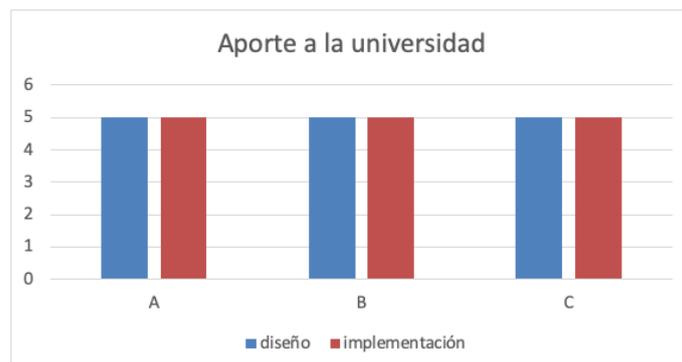


Figura 3: Percepción de los estudiantes universitarios respecto al aporte del proyecto en su formación. Fuente: Elaboración propia a partir de información colectada con cuestionario ad hoc.

En lo concerniente al aporte formativo de la experiencia, existe total acuerdo en valorar positivamente la reflexión en torno a los desafíos de la enseñanza, el desarrollo de competencias profesionales para la búsqueda de soluciones pedagógicas y la complejidad del diseño y la implementación didáctica.

Estas percepciones coinciden con otros trabajos orientados hacia el desarrollo de competencias disciplinares y transversales a través de experiencias de A+S en la formación de profesores. Desde la voz de los propios participantes, la investigación de Cámara y Pegalajar (2017:18-19) da cuenta de una valoración positiva por parte de un grupo de estudiantes de pedagogía, quienes “valoran en mayor medida la adquisición de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, a través de las prácticas de ApS, que con las prácticas tradicionales”.

Por su parte, Máximo-Bocanegra et al. (2018:127), luego de la implementación de un proyecto A+S realizado en una escuela primaria por parte de estudiantes de educación, señalan que esta metodología “permite al futuro maestro conocer de primera mano y poner en práctica una metodología activa e innovadora, acorde con la filosofía del EEES, para el desarrollo de competencias profesionales”.

PERCEPCIONES SOBRE EL MATERIAL DIDÁCTICO

Evidentemente, uno de los principales pilares de la experiencia es el material didáctico. En este sentido, las preguntas de esta dimensión pretenden coleccionar datos sobre la opinión que los estudiantes poseen sobre el material elaborado: su adecuación pedagógica y conceptual y su efectividad.

Tabla 4: Material didáctico

Preguntas dimensión 4: percepciones sobre el material didáctico	
A	El material didáctico propuso actividades adecuadas al tiempo disponible de cada una de las clases
B	El material didáctico permitió que los estudiantes de 7mo básico identificaran las tipologías textuales trabajadas
C	El material didáctico permitió que los estudiantes de 7mo básico desarrollaran competencias para la escritura de las tipologías textuales trabajadas

Al igual que en la dimensión relacionada con el aporte de la experiencia para los estudiantes de primaria, este apartado considera solo la instancia final, pues implica valorar el material una vez implementado. Los resultados se presentan en la figura 4:

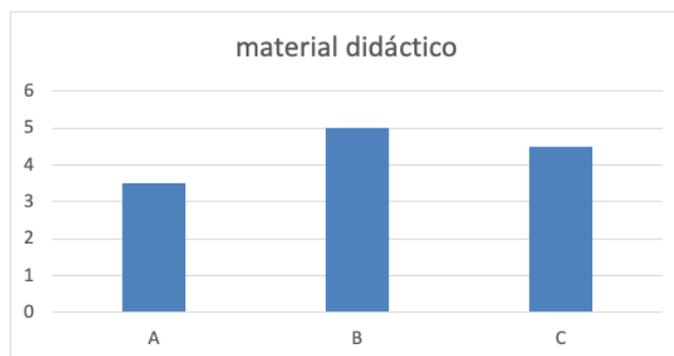


Figura 4: Percepciones de los universitarios sobre el diseño e implementación del material didáctico. Fuente: Elaboración propia a partir de información colectada con cuestionario ad hoc.

Pese a la tendencia positiva de las percepciones, y dados los resultados expuestos, sigue habiendo desafíos formativos en los diseños didácticos, sobre todo en las variables de tiempo y coherencia programática, además de retos profesionales en lo que refiere al trabajo colaborativo. Estos desafíos van de la mano con la importancia que posee el material didáctico en los procesos formativos, por lo que se yergue como una de las habilidades clave que deben adquirir los docentes.

En relación con lo anterior, el estudio de Manrique y Gallego (2017) da cuenta de lo paradójico que puede resultar este factor en los procesos pedagógicos: a través de la observación y la entrevista a docentes de una institución de educación primaria, concluyen que, pese al papel fundamental que posee el material didáctico en el

proceso formativo, bien conocido por los profesores, no todos cuentan con las habilidades necesarias para elaborarlo con la calidad necesaria. Si a lo anterior le agregamos que esta habilidad posee carácter profesionalizante, resulta indudable la necesidad de fortalecerla.

Como señalamos, el proyecto aquí presentado posee un alto componente de trabajo colaborativo: entre alumnos de la universidad con roles distintos y entre coordinadores y docentes de ambas instituciones (universitaria y escolar). Por ende, este ámbito de indagación se orienta hacia la recopilación de percepciones sobre la dinámica de trabajo que instauró el proyecto. Las preguntas elaboradas para esta dimensión fueron las que se presentan en la tabla 5:

Tabla 5: Trabajo colaborativo

Preguntas dimensión 5: percepciones sobre trabajo colaborativo	
A	La comunicación entre las partes que participaron en el diseño/implementación del taller fue fluida y eficiente
B	El trabajo colaborativo fue imprescindible para el adecuado diseño/implementación del proyecto

Fuente: Elaboración propia a partir de las dimensiones diseñadas en modelo metodológico.

La figura 5 presenta la comparación entre las percepciones que poseen los estudiantes respecto del trabajo colaborativo.

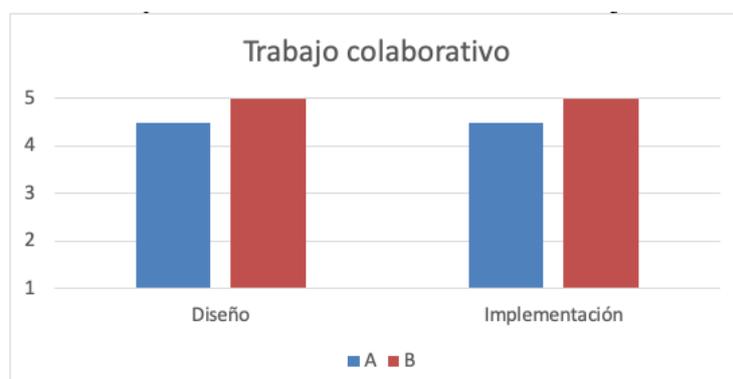


Figura 5: Percepciones de los estudiantes acerca del trabajo colaborativo

Al momento de abordar esta información, nos parece interesante mencionar dos aspectos: la importancia de desarrollar habilidades transversales durante la educación superior, por una parte, y algunas experiencias de A+S que han demostrado contribuir a esto, por otra.

El primer aspecto ha sido ampliamente demostrado en trabajos acerca de la formación de profesionales desde modelos orientados al desarrollo de competencias. Investigaciones como las de Villarroel y Bruna (2014), Bartual y Turmo (2016) y Vera (2017), entre muchas otras, coinciden en el rol determinante que el desarrollo de competencias transversales posee en relación con el futuro desempeño laboral de los estudiantes. Este último autor no solo destaca el valor de las habilidades transversales en general, sino que se refiere al trabajo colaborativo de manera particular, señalando que es una de las más valoradas por los empleadores (Vera 2017).

Es indudable que existe una valoración positiva por parte de las universidades y del entorno laboral por estas competencias, pero ¿cómo es posible desarrollarlas con eficacia? Autores como Romero-López et al. (2016) defienden la utilización de metodologías activas de aprendizaje y, específicamente, el A+S para contribuir con su desarrollo.

En la misma línea, pero con el foco en la formación de profesores, Mayor (2018) da cuenta de los resultados positivos que se evidenciaron luego de un proyecto implementado en una escuela primaria: compromiso con su práctica docente por parte de los profesores de la escuela, un círculo virtuoso entre objetivos curriculares y servicio a la comunidad y una contribución en la formación integral de los futuros docentes, entre otros aspectos.

Conclusiones

Considerando que el objetivo declarado fue analizar la experiencia A+S (en tanto caso particular) desde la perspectiva de las percepciones de los aprendientes universitarios en cinco dimensiones específicas, puede concluirse que: la autoevaluación evidencia que no solo hay percepciones positivas de logro en torno al diseño y la implementación, sino que, además, hay progresiones de autorregulación de aprendizaje emergidas por la propia naturaleza del diseño didáctico y sus fases de revisión y reflexión, lo que permite relevar los beneficios de la experiencia para el desarrollo autorregulado de los profesores en formación.

Respecto a los aportes del proyecto a los estudiantes de séptimo año, es posible concluir que existe un amplio acuerdo en valorar positivamente la mejora de las producciones escritas, debido, fundamentalmente, al carácter consensual de los propósitos didácticos del proyecto A+S.

En la misma línea, las percepciones en torno al aporte del proyecto a los estudiantes de educación superior permiten sostener que existe total acuerdo en valorar positivamente los beneficios formativos tanto en la experiencia del diseño como en la de implementación. Esto refrendaría la premisa de que el A+S permite el desarrollo de competencias transversales y disciplinares propias del ejercicio pedagógico.

También se concluye, gracias a la mirada crítica de los actores involucrados en la experiencia, que es necesario mejorar la propuesta de trabajo en las dimensiones relativas al diseño de material didáctico y al trabajo colaborativo.

Por otra parte, y desde la perspectiva de la escuela, se concluye que el proyecto de A+S se enmarca en la innovación didáctica, lo que, a partir de lo recabado, permite afirmar un impacto positivo en la motivación de los estudiantes de séptimo básico.

En suma, luego de la revisión de los resultados obtenidos, podemos destacar que los estudiantes universitarios lograron asumir el rol social que implica la labor del profesor a través del diseño e implementación de una propuesta didáctica centrada en el aprendizaje de los estudiantes de séptimo básico. Asimismo, que lograron movilizar conocimientos, actitudes y destrezas mediante una actividad académica que impactó de forma positiva, según sus percepciones, en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes de la comunidad escolar.

Lo anterior, finalmente, permite sostener la necesidad de articular los espacios de uso de la lengua y no presuponer que ciertos dominios equivalen a garantías de logro. La interacción entre los repertorios de la comunidad escolar, sus desafíos y tensiones, y los propios repertorios de la formación universitaria (con sus retos y problemáticas), permiten articular caminos didácticos que exceden la prescripción curricular y se ubican en la escena natural del dominio pedagógico: la intersección de discursos que convergen en las situaciones comunicativas del aula.

A partir de esto, tanto la universidad como la escuela primaria han considerado el programa como exitoso, pues, en síntesis, se destacan aspectos como la formación integral y comprometida de los futuros profesores, la innovación didáctica que propone este proyecto, las potencialidades de autorregulación y el apoyo hacia la formación de los estudiantes de séptimo básico gracias al esfuerzo conjunto entre escuela y universidad.

Referencia

Alvarez, T., Mateo, T., Serrano, M. & González, M. (2014). Diseño de la plataforma *RedacText 2.0* para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista complutense de educación*.

- 26(2). 425-445. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/43359/45517>
- Andueza, A. (2016). La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasiexperimento en la clase de ciencias. *Revista complutense de educación*, 27(2). 653-668. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/46918>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2). 5- 11. Recuperado <https://revistas.uam.es/riejs/article/viewFile/369/359>
- Bartual, M. & Turmo, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios 1/Higher education and employment related skills. The point of view of employers. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: De la modernidad a la postmodernidad*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. & Bolívar Ruano, M. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y la actual de la Didáctica. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, (50) 2, 3-36. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/38/18>
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cámara, A. & Pegalajar, M. (2017). Valoración del alumnado del Grado de Educación Primaria acerca de la metodología de aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (18). Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3124/2884>
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura Y Vida*, 24(4). Recuperado de <https://link.galegroup.com/apps/doc/A140488734/AONE?u=googlescholar&sid=AONE &xid=3e3ee69b>

-
- Chiva-Bartoll, Ò., Pallarés-Piquer, M. & Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación* 29(1), 181-197.
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E. & Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 929-949.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32 (4), 365-387.
- Hayes, J. & L. Flower, L.(1980). "Identifying the Organization of Writing Processes." En L.W. Gregg & E.R. Steinberg (comps.) *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey, EE.UU.: Erlbaum.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o Explicativo. En Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. *Metodología de la Investigación* (6 ed., págs. 88-101). México: McGraw-Hill.
- 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). Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000200007
- Manrique, A. M. & Gallego, A. M. (enero-junio, 2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Máximo-Bocanegra, N., Gómez-Gómez, M., Arredondo-Provecho, A. & Pérez-Fernández, E. (2018). Una propuesta de aprendizaje-servicio solidario para la formación en valores en escolares: Una nueva relación con los animales. *Educación y Futuro Digital*, (16), 111-131.
- Mayor, D. (2018). Prácticas de Aprendizaje-Servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 35-56. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2847/3829>

-
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Oyarzún, R. & Valdés, G. (2019) Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades comunicativas en el contexto universitario: un acercamiento a la cultura discursiva en la educación superior. *Aularia* 8(1). pp: 001-008. Recuperado de <http://www.aularia.org/ContadorArticulo.php?idart=344>
- Panadero, E. & Tapia, J.A. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2),450-462. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16731188008>
- Rodríguez, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista complutense de educación*. 25(1), 95-113. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/41157/41700>
- Romero-López, C.; Jiménez-Tejada, M.P.; González-García, F.; et al. Educación Nutricional mediante trabajo colaborativo multidisciplinar con un enfoque Aprendizaje-Servicio. En: J.L. Bravo Galán (Ed.), 27 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales: 1187-1194 (2016). Universidad de Extremadura y APICE: Badajoz. [<http://hdl.handle.net/10481/42608>]
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P. & Domínguez, A. M. (2014). *Calidad de la Escritura en la Educación Básica*. Documento de Trabajo N° 13. Centro de Investigación Avanzada: Universidad de Chile.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Torrano, F., Fuentes, J.L. & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160&lng=es&tlng=es.
- Torres, M. H., Martín, F. D. F., Tirado, J. L. A. & Laprida, M. I. M. (2017). Efectos de un programa de Aprendizaje-Servicio en el alumnado universitario. *Electronic journal of research in educational psychology*, 15(1), 126-146.
- Valdés, G., Mendoza, M. & 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. *Diálogos educativos*. 16(32). 41-58. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1181>

Vera, F. (2017). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akadèmeia*, 15(1), 53-73.

Villarroel, V. & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>

Zimmerman, B. J. & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299- 315). New York, EE.UU.: Routledge.