

Experiencia de implementación de la transversalidad en dos unidades de aprendizaje a nivel universitario

Sara Quintero Ramírez^{*a} y Hugo Trejo González^b

Universidad de Guadalajara, Facultad de Estudios Históricos y Humanos, Guadalajara, México.

Recibido: 09 agosto 2019

Aceptado: 15 octubre 2019

RESUMEN. El trabajo del cual se deriva este artículo es una experiencia en la que implementamos el concepto de transversalidad a nivel universitario, más específicamente en dos unidades de aprendizaje de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (LIDIFLE) de la Universidad de Guadalajara. La experiencia se llevó a cabo con un grupo de estudiantes que cursan el cuarto semestre de la carrera antes aludida y con un nivel B2 de francés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). El objetivo del artículo consiste en presentar los resultados de dicha experiencia. En el primer apartado, exponemos elucidaciones teóricas respecto de la transversalidad universitaria. En la sección metodológica, mostramos el contexto en donde se realizó nuestra experiencia y el proceso metodológico que se llevó a cabo. Posteriormente, presentamos los resultados obtenidos y, por último, las conclusiones. La originalidad de esta experiencia yace en el hecho de que dos unidades de aprendizaje que parecen distantes, por pertenecer a dos ejes distintos del plan de estudios, encuentran puntos de intersección a partir de los cuales se promueven competencias transversales. Con la presentación de nuestra experiencia, intentamos contribuir a los estudios de didáctica de lenguas, más particularmente de francés como lengua extranjera (FLE).

PALABRAS CLAVE. Competencias; comunicación; usuarios de información; cooperación universitaria; lenguas extranjeras.

Experience of implementation of the concept of transversality in two subjects at university level

ABSTRACT. This article describes an experience in which we implemented the concept of transversality at university level, more particularly in two subjects from the Bachelor of Arts degree in French as a Foreign Language Didactics from the University of Guadalajara. The experience took place in a group of students from the fourth semester of the aforementioned BA program. Students have a B2 level of the French language according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The aim of this article is to present the results of this experience. In the first section of the text, we explain the concept of transversality at university level. In the methodology section, we describe the context where this experience took place and the methodological process of the experience. Then, we present the results of this intervention. Finally, conclusions are drawn. The originality of this study lies in the fact that two subjects that seem distant, since they belong to two different axes of the curriculum, find intersection points

*Correspondencia: Sara Quintero Ramírez. Dirección: Calle Guanajuato 1045, Colonia: Artesanos, C.P.: 44260 Guadalajara, Jalisco, México. Correos Electrónicos: sara.quintero@csh.udg.mx^a, hugo.trejo@academico.udg.mx^b.

from which transversal competences are promoted. With this research, we contribute to the studies of the foreign language didactics, more particularly to those focused on French as a foreign language (FFL).

KEYWORDS. Competences; communication; information users; cooperation; foreign languages.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza en la actualidad debe entenderse como un proceso que influye y es influido por aspectos tanto personales, como sociales y culturales. De tal suerte que la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en “favorecer el acercamiento entre el contexto social y educativo” (Fernández Batanero, 2004).

Torres Chirinos y Fernández Sánchez (2015) señalan que la transversalidad tiene el objetivo de hacer de la educación un proceso integral en el que lo aprendido en el marco de la escuela tenga una repercusión fuera de esta. En otras palabras, que las competencias desarrolladas en la escuela se vean reflejadas en valores y actitudes que contribuyan a la mejor convivencia entre los individuos que conforman una sociedad.

Asimismo, dentro de la propia escuela, los conocimientos tienen un carácter dialéctico, de ahí que la transversalidad deba aplicarse en este contexto buscando la formación integral del individuo, sin fraccionar el plan de estudios en islas del conocimiento que no solo aíslan los saberes, sino que resultan artificiales. De tal manera, en el proceso de enseñanza-aprendizaje debemos buscar un conocimiento global e integrador y no uno fragmentado (Torres Chirinos y Fernández Sánchez, 2015, p. 53).

La transversalidad puede aplicarse desde los primeros años en la escuela hasta el nivel universitario. En este último escenario, la transversalidad es concebida:

como un recurso planificador orientado a la complejidad inherente a la comunicación didáctica, pero también metodológico e intrínsecamente motivador, intersticio educativo, base de tejido curricular y, sobre todo, fundamento de coherencia pedagógica orientada a la apertura, la flexibilidad, la compleción y la complejidad (De la Herrán, 2005, p. 245).

Con base en lo anterior, este artículo tiene el objetivo de presentar los resultados de una experiencia en la que se implementó la transversalidad a nivel universitario, más específicamente en dos unidades de aprendizaje de un programa de licenciatura de la Universidad de Guadalajara, cuyo propósito era la formación de profesores de francés como lengua extranjera (FLE). La experiencia se realizó con un grupo de dieciocho estudiantes del cuarto semestre de la carrera antes aludida. Los estudiantes en cuestión tenían un nivel de francés correspondiente al B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), esto es aproximadamente 550 horas de aprendizaje de la lengua.

Teniendo en cuenta el objetivo planteado, procedimos de la siguiente manera: primeramente, en los fundamentos teóricos, elucidamos el concepto de transversalidad, más concretamente transversalidad universitaria. En segunda instancia, en la metodología, describimos el contexto en donde se llevó a cabo la experiencia, así como el proceso metodológico de la experiencia en sí misma. En tercer lugar, presentamos los resultados de nuestra intervención y los analizamos de

acuerdo con las elucidaciones de nuestros fundamentos teóricos. Por último, mostramos las conclusiones a las que nos permitieron llegar los resultados obtenidos.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Transversalidad universitaria

Como hemos mencionado anteriormente, la educación está constituida de múltiples facetas que se relacionan entre sí tanto funcional como sistémicamente. De tal suerte que entre las disciplinas que conforman un plan de estudios existe una transversalidad clara e inminente, pues entre uno y otro campo del conocimiento se entrecruzan diversas competencias.

La transversalidad, y en particular la transversalidad universitaria, converge en la formación para la vida misma. Por consiguiente, la educación a nivel universitario debe adecuarse a las solicitudes de la propia sociedad. De ahí que su utilidad y aplicación sean evidentes e indiscutibles (De la Herrán, 2005).

La responsabilidad de la educación universitaria es compartida por docentes y estudiantes, ya que en mayor o menor medida ambos resultan protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, la educación universitaria no es fija ni mucho menos estática, sino que es flexible y está abierta al diálogo a fin de que las partes involucradas profundicen sobre el proceso antes aludido y mejoren tanto las prácticas docentes como las estrategias de aprendizaje (De la Herrán, 2005).

Con el objetivo de lograr la profundización y mejoría de las tareas docentes y estudiantiles, Padilla y López (2019) advierten que se requieren intercambios en múltiples direcciones entre estudiantes y docentes, así como entre pares (Monereo y Durán, 2002). De tal suerte que tanto proyectos curriculares como planes de estudios, especialmente aquellos de una licenciatura, deben concebirse no como una mera yuxtaposición de las diferentes unidades de aprendizaje que buscan desarrollar competencias en los estudiantes universitarios, sino como un entramado de relaciones claras entre dichas unidades de aprendizaje. En otras palabras, lo que se busca es la transversalidad curricular y la integralidad.

De acuerdo con Torres Chirinos y Fernández Sánchez (2015), la transversalidad curricular puede lograrse fomentando las capacidades de los estudiantes en los ámbitos intelectuales, culturales, sociales y afectivos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, por un lado, y desarrollando no solo competencias declarativas, sino también procedimentales y actitudinales, por otro lado. En efecto, “[c]ada acto de conocimiento mantiene referencias significativas con procesos cognitivos, actitudinales, emocionales, de inserción social, psicomotores, lingüísticos, interpersonales, metodologías, valores (transversalidad curricular), etc.” (De la Herrán, 2005, p. 240).

En la búsqueda de la transversalidad curricular, el modelo educativo al que debemos apuntar es uno en el que predomine la búsqueda del pensamiento crítico con el fin de que los estudiantes sean capaces de resolver problemas sociales reales. Asimismo, un modelo que motive y a la vez comprometa al estudiante para aprender de los otros y con los otros (Guerra Santana, Rodríguez Pulido y Artilles Rodríguez, 2019). De ahí que la tarea del docente consistirá en aportar a sus estudiantes las claves para desarrollar dicha capacidad (Fernández Batanero, 2004).

2.2 Antecedentes investigativos

Existen experiencias similares que se han llevado a cabo en el marco de la misma especialidad, esto es en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. A continuación, presentamos cuatro estudios que constituyen nuestros antecedentes.

Naz Valverde y Gené (1998) son pioneros en trabajar la transversalidad en el marco de la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera. En efecto, los autores explotan la prensa escrita como material de trabajo en un taller de francés a fin de evidenciar el carácter transversal que implica la educación en valores. Los autores proponen dinámicas participativas y entornos globales a fin de motivar a sus estudiantes.

En segunda instancia, Guijarro Ojeda (2004) propone el uso del teatro con fines didácticos, en específico con la finalidad de aprender inglés como lengua extranjera mediante el trabajo cooperativo, la comprensión, el respeto y la tolerancia por la otredad. Este trabajo parte de la idea de que el área de lengua extranjera “se presta especialmente al trabajo con los temas transversales por tratarse de una materia curricular que transmite no solamente el vehículo de comunicación -la lengua inglesa-, sino unos contenidos temáticos concretos a través de los textos presentados en los materiales” (p. 82).

En tercer lugar, Porto Requejo (2014) da cuenta de un estudio en el que, mediante relatos digitales, estudiantes universitarios no solamente aprenden una lengua extranjera, sino que también desarrollan competencias transversales que contribuyen a una formación más completa tales como autonomía en el aprendizaje, valor de la cooperación para resolver problemas, superación de temores e indecisiones sobre el propio trabajo, respeto de plazos y limitaciones, entre otras.

Por último, Morón-Martín (2017) lleva a cabo una investigación en la que aplica la transversalidad en el marco de la traducción. Este estudio tiene la finalidad de formar al estudiante de licenciatura más allá del ámbito universitario-profesional, pues también busca prepararlo globalmente para la sociedad y el mercado laboral, más particularmente la globalización de las relaciones comerciales.

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración y realización de este proyecto tuvimos en consideración el enfoque de la metodología de investigación-acción, cuya finalidad, de acuerdo con Suárez Pazos (1998), es la mejora de una situación social práctica, así como el conocimiento sobre dicha práctica. Asimismo, las personas que dirigen este estudio son personas que están directamente involucradas en la situación social investigada.

Decidimos hacer uso de esta metodología porque, por un lado, “La investigación-acción se relaciona con los problemas cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con ‘los problemas teóricos’ definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (Elliot, 2005, p. 24). Por otro lado, la investigación-acción en el marco de la escuela “supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda” (Bausela Herreras, 2004, p. 1).

Con la presente experiencia o intervención buscamos transformar una realidad mediante la comprensión y análisis del contexto donde se identifican carencias. Entre dichas carencias, advertimos el hecho de obviar los puntos de encuentro y las competencias comunes entre las unidades

de aprendizaje del programa de Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (LIDIFLE) de la Universidad de Guadalajara, contexto donde llevamos a cabo la intervención.

De acuerdo con Elliot (2005), la investigación acción en la escuela parte de un diagnóstico que permite: a) comprender una situación inicial, b) reflexionar sobre la práctica docente y c) tomar decisiones a fin de encontrar una posible respuesta y mejorar dicha práctica. Esto es justamente lo que intentamos hacer al detectar las carencias de falta de comunicación entre las diferentes unidades de aprendizaje de la licenciatura antes aludida.

En primer lugar, observamos la falta de comunicación entre los profesores del programa en cuestión. De esta falta de comunicación se derivan la ausencia de relaciones entre los contenidos de las diferentes unidades de aprendizaje. Es por lo anterior que decidimos concebir e implementar una experiencia en la que se hagan evidentes los puntos de intersección entre las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios. Para ello, comenzamos con dos materias específicas, una de lengua francesa, más específicamente de expresión escrita, y otra de metodología de la investigación, más en lo particular de investigación experimental.

En una segunda instancia, los docentes involucrados en las dos materias antes aludidas esperábamos que los estudiantes recurrieran a las herramientas aprendidas en la clase de expresión escrita, más particularmente en una unidad didáctica dedicada a la argumentación, para la elaboración de un informe de investigación experimental. Y es que tal como advierte Cabrera González:

La argumentación es una forma elocutiva que se emplea en la actividad comunicativa. Desde el punto de vista lingüístico y textual, consiste en la orientación de los enunciados y en su cohesión lógica, lo que favorece a la sucesión de ideas con determinado orden y coherencia. Es propia del ensayo, el comentario y el informe investigativo en varias de sus partes (la hipótesis, y su demostración, el análisis de los resultados y las conclusiones), la monografía, entre otros. En el ámbito profesional adquiere mucha importancia, debido a que presenta hechos, problemas y razonamientos, de acuerdo con la opinión del autor y los relaciona con abstracciones y generalizaciones. A partir de un tema, una hipótesis, o determinadas premisas, se hace la demostración que da la posibilidad de argumentar, para esto se presentan, explican y confrontan ideas, se acumulan pruebas, se analizan y se llega a determinadas conclusiones (Cabrera González, 2011, p. 2).

En este sentido, consideramos la investigación de Serrano de Moreno (2001), en la que trabaja el texto argumentativo en un grupo de estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes. En su investigación, la autora realiza pruebas a fin de identificar el nivel de argumentación que poseen los sujetos participantes. Asimismo, tomamos en cuenta el estudio de Padilla (2012) en el que expone la relevancia de desarrollar la escritura académica a nivel universitario. En su trabajo, la autora da cuenta de ciertas intervenciones didácticas sistemáticas que inciden en la calidad de los escritos académicos estudiantiles. Por último, tomamos en consideración las ideas presentadas por Castro Azuara (2015) respecto de la necesidad de los universitarios de aprender a argumentar para defender o confrontar posturas, con la finalidad de poder incorporarse eficazmente a las comunidades disciplinares en las que se están formando.

En una tercera instancia, los dos docentes establecimos documentos y tareas concretas a fin de que el informe de investigación experimental que entregaran los estudiantes al final del semestre cumpliera con ciertos requisitos tanto de fondo como de forma. Y es que, como afirma Beacco (1992), a fin de asegurar el desarrollo de competencias comunicativas y textuales en el estudiante de una lengua extranjera, sus textos deben concebirse a partir de condiciones lingüísticas de producción en un marco situacional-enunciativo claro y preciso.

Por último, se estableció una fecha de entrega del producto final, el informe de investigación experimental. Los docentes ofrecieron retroalimentación a cada uno de los sujetos participantes respecto de sus textos con dos propósitos claros: a) formar en las tres competencias transversales aludidas en este mismo apartado y b) hacer consciente al estudiante de los puntos de intersección (transversalidad) existentes entre los programas de las dos materias involucradas en este ejercicio.

3.1 Contexto en donde se llevó a cabo la experiencia

Para la presente intervención, tomamos en consideración un grupo de dieciocho estudiantes, once mujeres y 7 hombres de entre 19 y 28 años de edad, del cuarto semestre de la LIDIFLE del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara en el marco de dos unidades de aprendizaje, a saber: 'Desarrollo de la expresión escrita en francés II' y 'Metodología de la investigación en francés II'. Los estudiantes cuentan con un nivel B2 de francés de acuerdo con el MCER.

Cabe advertir que ambas unidades de aprendizaje han sido precedidas por unidades introductorias. En efecto, por un lado, en 'Desarrollo de la expresión escrita en francés I', los estudiantes ya han aprendido a producir textos de tipología descriptiva y narrativa. Por otro lado, en 'Metodología de la investigación en francés I', los estudiantes han trabajado los conceptos esenciales relativos a la investigación y reconocen las principales etapas de un proyecto y un informe.

Ahora bien, la unidad de 'Desarrollo de la expresión escrita en francés II' está concebida como una clase práctica, cuyo objetivo consiste en desarrollar competencias lingüísticas escritas de tipo declarativo, pero, sobre todo, de tipo procedimental con el propósito de que el estudiante produzca géneros discursivos de tipología yusiva, expositivo-explicativa y argumentativa.

Por su parte, la unidad de aprendizaje 'Metodología de la investigación en francés II' es una clase teórico-práctica, cuyo propósito principal es que los estudiantes identifiquen y hagan uso de las estrategias metodológicas correspondientes a la investigación de corte experimental a fin de llevar a cabo una investigación incipiente de este tipo.

Aparentemente, los objetivos de ambas materias parecen distantes y sin relación, pues las dos asignaturas pertenecen a dos ejes diferentes dentro del plan de estudios, esto es el eje de lengua, por un lado, y el eje de investigación, por otro lado. No obstante, existen competencias comunes, por lo que consideramos que puede aplicarse la transversalidad. De acuerdo con De la Herrán (2008), desde una perspectiva transdisciplinar, "toda materia disciplinar bien entendida participa siempre del conocimiento de cualquier otra en alguna medida, así como en todos los posibles aspectos transversales" (p. 102).

Y es que la transversalidad, o más particularmente el aprendizaje transversal, va más allá del marco de una unidad de aprendizaje escolar. Puede aplicarse a otras unidades e incluso a situaciones extraescolares. Se trata de un aprendizaje interdisciplinario en la medida en la que varias disciplinas intervienen y contribuyen a llevar a buen término el aprendizaje concerniente (Obajtek, 2015).

En las dos unidades de aprendizaje en las que pretendemos establecer una interrelación, los estudiantes universitarios deben entregar textos escritos, más particularmente géneros discursivos académicos con dominante argumentativa. Entendemos dominante textual con base en las explicaciones de Adam: "[l]'effet de dominante est soit déterminé par le plus grand nombre de séquences d'un type donné, soit par le type de la séquence enchâssante. La structure globale est,

le plus souvent, déterminée par une autre donnée: le plan de texte” (1997, p. 669). En efecto, los docentes responsables de las dos asignaturas antes aludidas, que somos los autores del presente texto, consideramos que el informe de investigación experimental puede constituir un producto en el que los estudiantes apliquen los contenidos trabajados en el marco de ambas materias.

3.2 Descripción de la intervención

La experiencia en la que intentamos implementar la transversalidad fue llevada a cabo de enero a mayo de 2019. Dicha experiencia constó de varias fases que involucraron el diálogo constante y permanente entre los docentes responsables a fin de tomar la decisión de evaluar ambas unidades de aprendizaje mediante un solo producto entregado por los estudiantes como trabajo conclusivo del semestre, esto es el informe de investigación experimental debidamente redactado. Lo anterior con base en Vigner (2012) que advierte que el hecho de producir textos, especialmente textos escritos, involucra movilizar numerosos saberes tanto declarativos como procedimentales de distintos campos del conocimiento.

Para establecer qué competencias deseábamos desarrollar en nuestros estudiantes, partimos de la idea de Echazarreta, Prados, Poch y Soler (2009) que las competencias transversales o genéricas son competencias que se originan del punto de encuentro entre diferentes disciplinas. De ahí que, en una primera instancia, los docentes involucrados determinamos que, mediante esta intervención, se buscaba desarrollar al menos tres competencias transversales relevantes en diversos contextos fuera del ámbito escolar, a saber: comunicación escrita, búsqueda de información y trabajo en equipo.

Por un lado, la comunicación escrita resulta una competencia esencial tanto para interpretar como para producir textos adecuados en cualquier ámbito.

En dicho sentido, se considera que en la medida en que el alumnado posea mayores habilidades para producir e interpretar los textos, mayor será su participación como ciudadano ya que estará dotado de los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que se necesitan y que la educación literaria fomenta (Díaz Salgado, 2018, p. 53).

Por otro lado, Puertas Valdeiglesias y Pinto Molina (2009) advierten que, en la sociedad actual, buscar, acceder, analizar, evaluar y utilizar la información para diferentes contextos de manera apropiada resultan actividades esenciales para cualquier profesional. Lo anterior involucra competencias declarativas, procedimentales, actitudinales e incluso metacognitivas en el marco de un contexto de vida y de trabajo colaborativo.

Por último, el trabajo en equipo implica que los estudiantes discutan entre sí, desarrollen la capacidad de aprender a aprender y sean responsables de su propio aprendizaje en un entorno participativo (Echazarreta et al., 2009). A través del trabajo en equipo, los estudiantes deben evidenciar sus habilidades comunicativas, estableciendo relaciones simétricas y recíprocas entre ellos a fin de resolver tareas específicas.

3.3 Fases de la experiencia

En el presente apartado describimos la intervención que se llevó a cabo a fin de hacer evidente la interrelación de las dos unidades de aprendizaje: ‘Desarrollo de la expresión escrita en francés II’ y ‘Metodología de la investigación en francés II’. Para ello, exponemos las diferentes etapas de las

dos secuencias didácticas que se llevaron a cabo en el marco de ambas unidades de aprendizaje. Las dos secuencias didácticas consistieron en tres etapas principales, a saber: a) etapa de comprensión y conceptualización, b) etapa de sistematización y c) etapa de producción.

El objetivo de la etapa de comprensión y conceptualización de la unidad de aprendizaje enfocada en la expresión escrita consistió en que los estudiantes descubrieran la finalidad y las características esenciales del texto argumentativo. Para ello, se les distribuyó un corpus de tres fragmentos textuales con dominante argumentativa. Entre las actividades más relevantes se realizó un cuestionario en el que se les preguntaba la idea directriz del documento, el género discursivo específico, la intención del autor y la tipología textual dominante. Por último, se les solicitó que recordaran los procedimientos explicativos identificándolos en el mismo corpus. Esto a fin de evidenciar que la argumentación recurre a procesos de orden expositivo-explicativo.

La etapa de sistematización constó de un documento de referencia, en el que se les ofreció a los estudiantes una síntesis de elucidaciones teóricas respecto del texto argumentativo. En dicho documento de referencia se incluyeron los conceptos básicos y las características más relevantes respecto de este tipo textual, con ejemplificaciones de diversos géneros discursivos con dominante argumentativa. Posteriormente, se les solicitó a los estudiantes que asociaran los conceptos estudiados con fragmentos de géneros discursivos específicos con el objetivo de evidenciar su aplicación.

Por último, la etapa de producción solicitó a los estudiantes que concibieran y entregaran diversos textos en los que pusieran en práctica todos los conocimientos vistos a lo largo de la secuencia didáctica respecto de la tipología argumentativa. La actividad final de esta etapa consistió en la entrega del informe de investigación experimental. Además de la entrega, el profesor solicitó a los estudiantes que en dicho informe evidenciaran los elementos concretos que correspondieran a la tipología en cuestión.

Con las tres etapas antes descritas, el docente hizo que los estudiantes se concientizaran de la aplicación inmediata de los contenidos de su unidad de aprendizaje con otras materias que pertenecen a ejes ‘un tanto distantes’ en el marco del plan de estudios de la licenciatura, en concreto con la materia de metodología de la investigación.

En lo que concierne a la secuencia didáctica llevada a cabo en la unidad de aprendizaje centrada en la investigación, en la etapa de comprensión y conceptualización, la profesora distribuyó un corpus de fragmentos de investigaciones de corte experimental con el propósito de que los estudiantes identificaran los rasgos característicos correspondientes a esta metodología y los discutieran en el marco de la clase.

En la etapa de sistematización, la docente ofreció documentos de referencia que ponían de manifiesto los conceptos esenciales de la metodología experimental, así como los apartados que conforman un informe de investigación de esta metodología. Una vez leídos y analizados los documentos de referencia, la profesora presentó ejemplos de informes de investigación experimental y les solicitó a los estudiantes que por equipos identificaran no solo los contenidos que correspondían a cada apartado, sino también la forma en la que se encontraban redactados cada uno de ellos.

Por último, para la etapa de producción, con base en la propuesta de “ejecución: secuencia gradual a la expresión escrita” de Bustamente Sosa (2015), los estudiantes presentaron avances de sus respectivas investigaciones tanto al oral como al escrito. A nivel escrito, los estudiantes recibieron comentarios de parte de la profesora tanto de contenido como de expresión, ya que una de las

maneras de impulsar el aprendizaje de la escritura es a través de la retroalimentación del docente a sus estudiantes (Padilla y López, 2019).

A nivel oral, se les solicitó a los estudiantes que comentaran el trabajo de sus compañeros con el fin de enriquecerlo. La retroalimentación entre pares se realiza “con el objetivo de ayudar a los estudiantes a desarrollar los procesos de autorregulación de los aprendizajes” (Padilla y López, 2019, p. 336). Finalmente, los estudiantes contaron con cierto periodo de tiempo para tomar en cuenta los comentarios recibidos tanto de la docente como de los pares y entregar el informe de investigación como producto final de la unidad de aprendizaje.

Mediante las tres etapas de la secuencia didáctica, la docente hizo que los estudiantes se dieran cuenta de la importancia de llevar los conocimientos declarativos a un nivel procedimental y actitudinal a fin de realizar un informe de investigación experimental. Asimismo, estimuló a que los estudiantes movilizaran los conocimientos aprendidos en otra unidad de aprendizaje, en específico en una clase de lengua enfocada en la escritura, para aplicarlos en su curso.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Una vez descritas las etapas de las dos secuencias didácticas concebidas por los docentes de las dos unidades de aprendizaje que nos ocupan, presentamos el análisis de resultados de diferentes ejemplos, fragmentos de los textos producidos por los estudiantes, que ponen de manifiesto las competencias transversales que lograron alcanzar los estudiantes. Asimismo, compartimos algunas evidencias de cómo no siempre se alcanzaron dichas competencias. Las evidencias en cuestión se presentan retomando fragmentos textuales de los trabajos finales tal y como se proporcionaron a los docentes.

A continuación, presentamos ejemplos de transversalidad obtenidos del trabajo final entregado por los estudiantes participantes, cada uno identificado mediante el nombre *sujeto* y con un número específico a fin de preservar su identidad y al mismo tiempo facilitar el manejo de los datos.

Entre los procedimientos que los estudiantes aprendieron en la clase de escrito y que trasladaron hacia la clase de investigación, encontramos la definición de conceptos clave de sus respectivas investigaciones en el apartado del marco teórico. Tal es el caso de las evidencias que mostramos en (1) y (2). En (1), advertimos la definición de un concepto clave en el trabajo del sujeto 4, *verbe*. Para definir dicho concepto, el estudiante recurre a la cita directa. Luego de esta, retoma a los autores y añade los datos necesarios para identificar la obra en el apartado de las referencias bibliográficas. Asimismo, una vez que termina su cita, el estudiante presenta una ilustración precisa de lo que acaba de exponer en la definición de su concepto.

(1) Le verbe se compose de différents parties la première est « le radical » qui porte le sens, en deuxième « la marque de personne » qui est liée « directement à l'accord du verbe avec la personne du nom ou du pronom qui remplit la fonction de sujet » (Gourdet, Cogis & Marie-Noëlle, 2016, p. 160) par exemple *la femme s'est endormie* [Sujeto 4].

En el fragmento textual presentado en (2), el sujeto 13 recurre a la definición del concepto principal de su investigación, *document authentique*. La definición es presentada a través de una paráfrasis que el sujeto retoma de un estudioso del tema, cuyos datos añade luego de la paráfrasis en cuestión.

(2) En d'autres termes un document authentique est celui qui reflète la réalité de la langue et que sa production n'est pas liée aux fins didactiques, néanmoins il doit avoir une pertinence par rapport au contenu du cours de langue (Arévalo Benito, 2003, pág. 611) [Sujeto 13].

Como puede observarse, la competencia transversal de la búsqueda de información se hizo evidente en el marco teórico de los informes de investigación. En efecto, fue en este apartado, donde los estudiantes retomaron ideas claves de diversos autores para citarlos o parafrasearlos, concediendo la autoría de dichas ideas a los respectivos expertos a fin de evitar el plagio.

Igualmente, en el marco teórico, los estudiantes recurren a ejemplificaciones, tal es el caso de (3), donde el sujeto 17 de nuestro estudio considera una clasificación propuesta por una autora respecto del tema de las variedades estándares de la lengua. Al hablar de la primera categoría de su clasificación, recurre a la enumeración de ciertas lenguas que constituyen una ilustración de dicha categoría.

(3) D'après le travail de Demonte (2003) les variétés standards peuvent être «mono-régionales» ou «plurirégionales». Elle met en évidence l'existence de plusieurs variétés standardisées monorégionales pour les langues majoritaires comme l'anglais, l'italien, le français et l'espagnol en faisant un contraste entre l'origine de chacune, citant par la suite les 4 principes de Corbeil pour la distinction d'une variété standard [Sujeto 17].

Asimismo, otro recurso argumentativo presente en los textos de los estudiantes es aquel de hacer una crítica de la explicación teórica propuesta por un autor y justificar dicha crítica. Esto sucede en (4), donde el sujeto 3 advierte que la definición de *interdialecto* propuesta por una autora experta en el tema no resulta suficiente para dar cuenta del fenómeno que examina él en su estudio. En un primer momento, reconoce los aciertos de la definición. En un segundo momento, justifica en qué radica la insuficiencia de dicha definición.

(4) Cependant cette définition d'interdialecte n'est pas complètement adéquate pour définir le phénomène qu'on voudrait décrire avec cette étude. Même si elle justifie les transitions volontaires et conscientes (ce qui serait parfois une conséquence visible aux productions des apprenants qui connaissent), cette notion est conçue après une étude sociolinguistique et ne décrit que le cas de locuteurs natifs [Sujeto 3].

Otra herramienta a la que recurren los estudiantes en el apartado teórico de sus trabajos es a los contrastes, tal es el caso de (5). En dicho fragmento, el sujeto 12 presenta ciertas semejanzas y diferencias de la relación grafema-fonema entre el español y el francés. De dicho contraste, se presenta una consecuencia en el proceso de aprendizaje.

(5) Il existe une différence entre l'espagnol et le français par rapport au graphème-phonème. Celle-ci est large, car la transparence est plus grande par rapport à ce qui est écrit oralement en espagnol par rapport à celui en français. Par conséquent, pour un enfant dont la langue maternelle est l'espagnol, le français écrit peut être quelque peu déroutant [Sujeto 12].

Asimismo, ya en el apartado del análisis del informe de investigación, un recurso muy utilizado por nuestros sujetos participantes fue el de los conectores lógicos con el objeto de expresar las relaciones semánticas entre las cláusulas de sus párrafos (Tagliante, 2006, p. 139), tal es el caso de (6), donde el sujeto 7 recurre a los conectores *puisque* y *parce que* para evidenciar relaciones de causa. Asimismo, utiliza los conectores *cependant* y *au lieu de* para mostrar relaciones de concepción y oposición respectivamente.

(6) La première chose qui se démarque est l'augmentation du score à leurs examens. C'est très intéressant, puisque j'ai fait chaque examen un peu plus compliqué parce que l'étudiant avait déjà vu plus de choses, cependant, au lieu d'être quelque chose qui nuirait à son résultat, l'élève a continué d'améliorer ses notes, comme on peut le voir sur le graphique 1 [Sujeto 7].

Si bien presentamos evidencias de la transversalidad de competencias de orden especialmente procedimental de la clase de expresión escrita a aquella de metodología de la investigación, también identificamos trabajos de estudiantes que no aplicaron adecuadamente dichas competencias, tal es el caso de (7), donde el sujeto 2 presenta una cita textual, pero no lo hace de manera adecuada. Por un lado, al tratarse de una cita larga, esta no debió haber sido entrecorrida, sino redactada en párrafo sangrado y con el cuerpo de letra más pequeño respecto del resto del texto. Por otro lado, el estudiante obvia los datos esenciales de la obra citada, esto es, autor, año y páginas de donde tomó la información.

(7) “Afortunadamente en castellano hay una total consistencia, ya que los grafemas se pronuncian siempre de la misma manera, independientemente de las palabras de las que formen parte, pues aunque existen los llamados grafemas dependientes del contexto [...] En idiomas menos irregulares que el inglés, pero no tan regulares como el castellano, por ejemplo el francés, las dificultades están en un nivel intermedio de los anteriores” [Sujeto 2].

En el fragmento textual (8), también en el caso de una cita textual, observamos cómo el sujeto 1 intenta colocar entre paréntesis los datos de la obra de la cual tomó la cita. Empero, la información no resulta la adecuada, pues el estudiante añade datos innecesarios como el nombre de pila del autor, así como el título completo de la obra, la ciudad y la editorial. Asimismo, el estudiante obvia el apellido del autor, información esencial para identificar la obra citada.

(8) Par l'apprentissage de cet art, la technique d'enseignement plus convient aux débutants est la technique du dessin au crayon parce que « cette technique est basée sur le trace des lignes qui officieront comme le squelette du dessin, et la seconde qui traitera de l'ombrage » (Eduardo, R, 1997, Aprende a dibujar fácilmente, Mexico DF, SELECTOR) [Sujeto 1].

Igualmente, en el apartado del análisis, encontramos casos como el de (9), donde el sujeto 8 utiliza una serie de adjetivos evaluativos tales como *excellent*, *bon* y *facile*, para hablar de sus resultados. Además, no justifica por qué los califica de tal manera. A lo anterior, se añaden las marcas de opinión sin justificación como: *pour notre opinion personnelle*, *nous voulons*, *je crois*. Si bien Rodríguez Alfano (2008) advierte que parte de la tarea de argumentar es opinando, también menciona la necesidad de justificar dichas opiniones a fin de lograr el objetivo de convencer al otro.

(9) Pour notre opinion personnelle, les résultats ne fût pas excellente. Nous voulons meilleurs notes dans les tests appliqués. Le sujet A a eu une bonne moyenne même pour être un apprenti dans la langue. Je crois que les exercices ont été faciles pour lui [Sujeto 8].

Otro fragmento que presenta problemas para argumentar es (10), donde el sujeto 6 simplemente enumera sus resultados a manera de listado sin relacionarlos entre sí, quedándose en un nivel meramente descriptivo. Asimismo, tal como sucede con el sujeto 8, este lanza juicios de valor, tales como *la personne A n' a pas eu une bonne prononciation, elle était nerveuse*, sin justificarlos.

(10) Résultats : La personne A n'a pas eu une bonne prononciation. Chaque fois qu'elle a eu enregistré elle se trompe plus. Elle était nerveuse. Les phonèmes qui sont plus problématiques pour elles sont les voyelles [y] [e], voyelles nasales comme [ã] et [ê], les consonants [ʒ], [ʃ] et aussi la liaison [Sujeto 6].

Luego de presentar los resultados de nuestra intervención, dilucidamos que los estudiantes en su mayoría advirtieron que existían competencias comunes entre las dos unidades de aprendizaje en las que se llevó a cabo el estudio, tal como lo señala De la Herrán (2008) sobre la manera en la que toda materia disciplinar participa en cierta medida del conocimiento de otra materia disciplinar. Consideramos, sin embargo, que los profesores de estas y otras unidades de aprendizaje tendrían que insistir en la transversalidad de las competencias de sus respectivas materias a fin de que el estudiante se vuelva consciente de este fenómeno.

Ciertamente, los sujetos participantes todavía mostraban carencias lingüísticas a nivel de la redacción de textos. Empero, observamos que en su mayoría pudieron hacer uso de las estrategias de la argumentación en el informe de investigación experimental. Consideramos que este puede constituir un punto de partida para que docentes de otras unidades de aprendizaje participen en proyectos y trabajos comunes. De tal manera que puedan concientizar al alumnado de las competencias transversales que no solamente sirven en el contexto escolar, sino también fuera de este, tal como lo proponen Torres Chirinos y Fernández Sánchez (2015).

Finalmente, consideramos que es importante hacer hincapié en el rol de las tres competencias transversales que nos propusimos desarrollar en esta experiencia: comunicación escrita, búsqueda de información y trabajo en equipo. Y es que no se trata de competencias que les serán útiles a los estudiantes únicamente en unidades de aprendizaje de la licenciatura, sino que dichas competencias constituyen, además, herramientas que ayudan a desarrollar habilidades cognitivas y comunicativas que resultan esenciales en la formación de un individuo al interior de una comunidad (Díaz Salgado, 2018).

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo, hemos presentado una experiencia en la que se ha descrito cómo es posible trabajar competencias transversales en el marco de dos unidades de aprendizaje que aparentemente no tienen mucho en común. Por un lado, la competencia de la comunicación escrita resultó la competencia transversal más evidente en el informe de investigación experimental entregado por los estudiantes participantes, pues fue ahí donde los estudiantes tuvieron que plasmar herramientas del discurso argumentativo para hacer oír su voz, presentar su opinión y defender su postura.

Por otro lado, la competencia de la búsqueda de información se evidenció especialmente en el marco teórico de los trabajos de los estudiantes, donde tuvieron que retomar las voces de autores expertos en sus respectivos temas para citarlos o parafrasearlos asegurando dar cuenta de la autoría de dichas ideas a fin de evitar el plagio. De tal manera, los estudiantes lograron imprimir mayor solidez científica a sus trabajos. No obstante, es importante advertir que no todos los estudiantes que participaron en esta intervención alcanzaron el nivel de competencia deseado por los docentes de las dos asignaturas tanto en la comunicación escrita como en la búsqueda de información.

Si bien una de las competencias transversales que se deseaba fomentar en ambas unidades de aprendizaje era el trabajo en equipo, las actividades promovidas por los docentes no dieron lugar

al desarrollo tan manifiesto de dicha competencia. De tal manera que, consideramos esta como un área de oportunidad, en la que se deberá tener en cuenta una planeación que promueva el desarrollo no solo del trabajo en equipo, sino incluso del trabajo colaborativo, como lo sugieren Monereo y Durán (2002), en futuras investigaciones.

Con esta experiencia, intentamos contribuir a los estudios de la didáctica de lenguas extranjeras, más particularmente de FLE. Consideramos que la originalidad de esta investigación yace en el hecho de encontrar y hacer evidentes puntos de intersección entre dos unidades de aprendizaje que pertenecen a diferentes ejes en el currículo. Somos conscientes de que todavía falta mucho camino por recorrer en este sentido, pues estos puntos de encuentro deberían ser más transparentes no solo en dos asignaturas de un plan de estudios, sino en la mayoría de ellas. Con lo anterior, vemos la necesidad de realizar un mayor número de intervenciones que promuevan la transversalidad universitaria.

REFERENCIAS

- Adam, J. M. (1997). Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75(3), 665-681.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Beacco, J. C. (1992). Les genres textuels dans l'analyse du discours: écriture légitime et communautés translangagières. *Langages*, 26, 8-27.
- Bustamante Sosa, M. (2015). Redacción académica en francés: experiencia didáctica de la segunda generación de lema-francés en la UATx. En L. A. Hernández Ramírez. (Ed.). *Estudios en lenguas: rumbos y perspectivas en México* (pp. 53-69). Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Cabrera-González, A. C. (2011). Un contenido significativo para el contexto de las ciencias técnicas: el texto argumentativo. *Ingeniería Mecánica*, 14(1), 1-12.
- Castro Azuara, M. C. (2015). Desarrollo de competencias argumentativas en los primeros años de la universidad. En L. A. Hernández Ramírez. (Ed.). *Estudios en lenguas: rumbos y perspectivas en México* (pp. 71-82). Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- De la Herrán Gascón, A. (2005). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias Pedagógicas*, (10), 223-256.
- De la Herrán Gascón, A. (2008). La transversalidad universitaria como técnica didáctica para la formación del profesional. *Docencia Universitaria*, 9, 95-112.
- Díaz Salgado, R. C. (2018). Ciudadanía y educación literaria. *Eutopía*, 11(29), 50-53.
- Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J., y Soler, J. (2009). La competencia «El trabajo colaborativo»: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *Uocpapers*, 8, 1-11.
- Elliot, J. (2005). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernández Batanero, J. M. (2004). La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural. *Revista Fuentes*, 5, 52-63.
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., y Artilles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *REXE*, 18(36), 269-281. doi: 10.21703/rexe.20191836guerra5.

- Guijarro Ojeda, J. R. (2004). El teatro de lengua inglesa: perspectivas didácticas para una educación axiológica. *Publicaciones*, 34, 81-93.
- Monereo, C., y Durán, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Édebe.
- Morón-Martín, M. (2017). Del “texto” al “context” en la traducción comercial: bases de un modelo para la transversalidad de la traducción. *Sendebar. Revista de traducción e interpretación*, 28, 95-112. doi: 10.4067/S0718-09342019000200330.
- Naz, J. A., y Gené, A. M. (1998). Prensa en clase de Francés: transversalidad y educación en valores. *Comunicar*, 10, 138-142.
- Obajtek, S. (2015). *L'orientation active à l'université: mystification pédagogique ou travail éducatif ? : acteurs, représentations, pratiques*. Thèse de doctorat. Lille: Université Charles de Gaulle - Lille III.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10). Recuperado de <https://bit.ly/2pacFqR>.
- Padilla, C., y López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos*, 52(100), 330-356.
- Porto Requejo, M. D. (2014). Relatos digitales: competencias transversales en el aprendizaje de lengua extranjera. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 7(2), 75-87.
- Puertas Valdeiglesias, S., y Pinto Molina, M. (2009). El aprendizaje por competencias transversales: la competencia informacional y comunicacional de los estudiantes de la titulación de Comunicación Audiovisual. *Diálogos de la Comunicación*, 78, 1-14.
- Rodríguez Alfano, L. (2008). *La argumentación. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Ciudad de México: UNAM.
- Serrano de Moreno, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, 4(22), 24-38.
- Suárez Pazos, M. (1998). Desarrollo de un grupo de investigación-acción colaboradora en proyectos curriculares innovadores. *Revista de Educación*, 316, 369-382.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. París: CLE International.
- Torres Chirinos, A., y Fernández Sánchez, E. (2015). Problemas conceptuales del curriculum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. *Opción*, 31(77), 95-110.
- Vigner, G. (2012). Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage? Le Français dans le Monde. *Recherches et applications*, 51, 16-33.