

## Desarrollo integral en dirección de recursos humanos a través de metodologías activas y texto multimodal

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.002-020>

**Ana Katarina Pessoa-de-Oliveira**

Universidad de Zaragoza  
Departamento de Dirección y Organización de Empresas, Facultad de Empresa y Gestión Pública (Huesca)  
E-mail: apessoa@unizar.es

**Eva María Villar Secanella**

Universidad de Zaragoza  
Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Educación (Zaragoza)  
E-mail: evillar@unizar.es

---

### RESUMEN

La experiencia interdisciplinar de aula que aquí se propone tiene por objetivo, a través de metodologías activas y dirigida a estudiantado del Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo, la adquisición de conocimientos específicos sobre dirección de recursos humanos, así como el desarrollo de competencias y estrategias comunicativas para una formación integral en su futuro profesional, dentro de una actual sociedad digitalizada e intercultural. Esta experiencia ha contado con la participación de 16 estudiantes y se ha generado con la colaboración interdepartamental de Dirección y Organización de Empresas y Didácticas Específicas de la Universidad de Zaragoza (España) y se integra como parte del PIIDUZ (Programa de Incentivación de la Innovación Docente en la Universidad de Zaragoza) titulado Gamificación en la asignaturas del grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad de Zaragoza (PIIDUZ 4844/2023) y Proyecto I+D+i Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural (PID2021-126392OB-I00).

**Palabras clave:** Dirección de recursos humanos, Competencia comunicativa intercultural, Texto multimodal, Metodologías activas.



## 1 INTRODUCCIÓN

El presente capítulo recoge una experiencia de aula dirigida a estudiantado del Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo de la Facultad de Empresa y Gestión Pública de Huesca (España) en la asignatura, ofertada en español, denominada Gestión de empresas culturales y del medio natural.

Se trata de un curso intercultural compuesta por 18 estudiantes de diferentes procedencias, tales como España, Francia, China, y Ecuador. El objetivo de esta experiencia de aula reside tanto en la adquisición de conocimientos relacionados con la asignatura, concretamente, dentro de la programación destinada a dirección de recursos humanos, como el desarrollo de habilidades comunicativas en futuros profesionales que deberán trabajar en una sociedad globalizada, intercultural y digitalizada en la que la información se transmite, de manera habitual, a través del texto multimodal.

Para alcanzar este objetivo se incorporan a la experiencia de aula diferentes estrategias didácticas y metodológicas como el aprendizaje dialógico, el aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas y el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera) en el que el alumnado como tarea final deberá diseñar, en pequeños grupos, un texto multimodal expositivo-argumentativo que sintetice desde la combinación de diferentes lenguajes: imágenes, vídeos, carteles, textos, audios, entre otros, un plan estratégico de recursos humanos en empresa turística para ser defendido de manera oral ante el grupo clase.

Como instrumentos de evaluación de la experiencia utilizamos una rúbrica por parte del profesorado que valora el logro de los objetivos de aprendizaje, y por otro lado un cuestionario en el que el estudiantado participante voluntariamente valora su percepción del alumnado sobre el uso de textos multimodales para el aprendizaje de contenidos relacionados con dirección de recursos humanos; y, con el grado acuerdo o desacuerdo sobre si las competencias socioemocionales, cognitivas, analógicas y digitales fueron trabajadas o desarrolladas a través de la actividad.

## 2 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y METODOLOGÍAS

### 2.1 EL TEXTO MULTIMODAL Y LA COMPETENCIA INFORMACIONAL

Estudios previos como el realizado por Taberner (2022) advierten de la necesidad en la sociedad actual de formar a nuestro alumnado en una competencia informacional crítica y responsable. El que el estudiantado del siglo XXI se sienta familiarizado con el universo digital, no implica por sí mismo el desarrollo de competencias críticas a la hora de seleccionar y valorar la ingente cantidad de información a la que estamos expuestos y esta nueva competencia, por otro lado, no sólo se centra en la adquisición de habilidades lectoras desde un punto de vista académico, sino que también le otorga una destacable importancia a la finalidad comunicativa del lenguaje y a la adquisición de habilidades sociales y emocionales necesarias para enfrentarse al mundo tecnológico en el que vivimos.

Dado que el acceso al conocimiento, en nuestro nuevo ecosistema cultural, se da asiduamente desde textos multimodales, investigadores-docentes como Lluçh (2012), Rovira-Collado *et al.* (2017), Taberero (2022) o Cristóbal Hornillos *et al.* (2023) apuestan por acercar el texto multimodal a las aulas, en diferentes niveles educativos y con diferentes objetivos didácticos, aunque todos ellos vinculados a la lectura y desarrollo del pensamiento crítico.

En nuestro caso, y bajo el concepto de prosumidor, considerando que la competencia informacional se basa tanto en la capacidad de interpretar críticamente la información a la que tenemos acceso como en participar activamente en la comunicación informativa que deseamos transmitir, proponemos para nuestra experiencia de aula una tarea final en la que a través de la creación de un texto multimodal se defiende en exposición oral la planificación estratégica de recursos humanos de una empresa turística.

## 2.2 APRENDIZAJE DIALÓGICO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

De la mano de Duque y Prieto (2009) advertimos ciertas características del aprendizaje dialógico que lo convierten en una herramienta didáctica positiva.

En primer lugar, y coincidiendo también con reflexiones de otros autores como Tough (1987) o Chambers (2007), frente al diálogo de poder, encontramos el diálogo que invita a la reflexión entre iguales, dejando de ser el profesorado el protagonista en la transmisión del conocimiento y pasando a ser el mediador que instiga al pensamiento crítico. Además, escuchar y reflexionar sobre las diferentes intervenciones que se dan entre iguales, propicia la construcción de un conocimiento conjunto sin la necesidad de que todo el alumnado parta de conocimientos previos homogéneos.

En segundo lugar, y relacionado con el punto anterior, esta metodología atiende a la inteligencia cultural (Earley y Ang, 2003) que tiene en cuenta la experiencia, la capacidad de pensamiento lateral y la resolución de problemas, favoreciendo las intervenciones del alumnado extranjero en aulas interculturales y los puntos de vista proporcionados por personas que posean culturas diferentes o hablen lenguas distintas al considerar que se podrían ofrecer perspectivas diversas en función de la cultura de procedencia y avivando así el pensamiento crítico que se daría con más dificultad entre grupos de alumnado homogéneos con vivencias similares.

Por otro lado, los beneficios del aprendizaje dialógico siguiendo a Wells y Mejía (2005) son tres principalmente: el alumnado ve que su opinión es importante y eso los anima, el trabajo cooperativo ayuda a la motivación, y al ser un aprendizaje reflexivo y activo se traduce en un mejor entendimiento a largo plazo.

Con respecto al trabajo cooperativo que se propone en nuestra tarea final, tanto en la conformación de pequeños grupos para la elaboración de un texto multimodal, como en la defensa ante el gran grupo del texto multimodal elaborado, se subraya el aspecto social del aprendizaje. El



aprendizaje cooperativo puede considerarse como parte del aprendizaje dialógico, dado que dialogar para llegar a una meta conjunta o a una defensa argumentada de las opiniones propias es trabajo cooperativo.

En el trabajo cooperativo entran en juego ciertos rasgos, como la interdependencia positiva, en la que el resultado final depende de la colaboración de todas las personas que forman parte del grupo. Podemos advertir en Casalmiglia y Tusón (1999) la faceta más sociológica del diálogo como elemento clave en la construcción del conocimiento que necesita de la interacción para circular, desarrollarse y progresar.

Algunas de las ventajas del aprendizaje cooperativo que surge del aprendizaje dialógico recogidas por Cruz Domínguez (2020) son que ayudan a disminuir la ansiedad y a potenciar la autoestima además de mejorar las relaciones interpersonales y la cohesión de grupo, fomenta la independencia de los estudiantes y su pensamiento crítico además de ser propicio para el desarrollo de una sociedad heterogénea e intercultural.

En la competencia comunicativa intercultural, el plurilingüismo y el pluriculturalismo “son condiciones imprescindibles para llegar a ser hablantes interculturales, capaces de actuar y comunicarnos de manera adecuada y empática con personas de otras culturas”. (Pinilla Gómez, 2021, p. 213)

Por otro lado, y siguiendo con el aprendizaje cooperativo en relación al desarrollo de habilidades comunicativas, tanto en la adquisición de primeras lenguas como muy especialmente en segundas lenguas, Cassany (2004) reflexiona sobre las conexiones vygostkianas y la idea de que se aprende mejor trabajando en equipo y siendo “obvio que el uso del lenguaje es una tarea solo cooperativa y que no hay otra forma de adquirirlo que a través de la interacción con la comunidad” (p. 23).

Este mismo autor también nos indica que la gestión del aula cooperativa se puede dar, por ejemplo y como en nuestro caso, a partir de instrucciones escritas para llevar a cabo la tarea, lo que también contribuye a una comprensión lectora cooperativa en la que todos los miembros del grupo deberán cooperar en la construcción de sentido del texto escrito y en la comprobación de que ha habido consenso en la interpretación correcta de las instrucciones para llevar a cabo la tarea, un proceso que puede facilitarle la lectura a aquel alumnado con un menor dominio del español y que pudiera tener dificultades en la lectura solitaria.

En este contexto, podemos decir que el aprendizaje dialógico y aprendizaje cooperativo se encuentran estrechamente unidos y cuentan con una serie de aportaciones a la educación muy necesarias en el desarrollo profesional dentro de una sociedad globalizada en el que los individuos posean con una competencia intercultural óptima para relacionarse en entornos interculturales y progresar en el saber.

## 2.3 EL ENFOQUE POR TAREAS Y EL MÉTODO AICLE

El enfoque por tareas surge en la década de los años 80 del siglo XX a partir del enfoque comunicativo de la adquisición de lenguas, la idea base reside en la producción final, por parte del alumnado, de un texto oral, escrito y/o multimodal, es decir, una producción final de peso comunicativo, como es la experiencia de aula propuesta por nosotras. En la actualidad, en el enfoque por tareas podrían encontrarse características comunes a ciertas metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos.

Por otro lado, y muy relacionado con el enfoque por tareas, nos encontramos con el método AICLE, haciendo referencia “a la enseñanza de cualquier materia (exceptuando las de lenguas) que utiliza como lengua vehicular una lengua extranjera o segunda lengua (L2)” (Pavesi et al., s.f., 109)

Este método se encuentra pensado, muy especialmente, para centros educativos bilingües y en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de modo incidental, poniendo el foco de atención en algo diferente a la lengua misma, como en nuestro caso, los procesos de planificación estratégica de recursos humanos en una empresa turística. Ciertamente, y aunque, el español no sea segunda lengua para el estudiantado participante en la actividad, sí nos encontramos un contexto intercultural y plurilingüe y, por lo tanto, creemos podemos recoger de AICLE ciertos aspectos que pueden ayudarnos a la consecución del objetivo general esbozado al inicio de este capítulo.

“Los presupuestos de AICLE en cuanto al aprendizaje de una lengua se basan en una mayor cantidad y calidad de exposición del alumno a la lengua extranjera y en una mayor motivación para aprender” (Pavesi et al., s.f., 110).

Presupuestos que pueden ser favorables, tanto para la adquisición de habilidades comunicativas en la primera lengua del alumnado español como en la segunda lengua del alumnado extranjero. Con respecto a una mayor cantidad y calidad de exposición del alumnado a la lengua, AICLE hace referencia a la importancia de crear en el aula situaciones comunicativas que sean lo más naturales posible, de manera que se promueva la necesidad real de interacción y comunicación.

Sobre el tercer presupuesto de AICLE acerca de la motivación, en realidad sería extensible no solo a la adquisición de lenguas, si no a la adquisición de cualquier conocimiento en general. Creemos que motivar al alumnado para llegar con éxito a la tarea propuesta puede ser un desafío motivacional.

## 3 EXPERIENCIA DE AULA

### 3.1 SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Esta situación de aprendizaje se implementó el día 13 de diciembre de 2023, engloba una sesión de cinco horas y tiene como objetivo final la elaboración de un texto multimodal expositivo-argumentativo en seis grupos reducidos de tres personas y, en el que se refleje la planificación estratégica de recursos humanos de una empresa turística, así como la defensa oral de esa planificación

para el grupo-clase. La experiencia de aula se encuentra dirigida a alumnado del Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo de la Universidad de Zaragoza y en la asignatura Gestión de empresas culturales y del medio natural. En esta asignatura se busca analizar las empresas turísticas, sus relaciones con el entorno y técnicas de gestión relevantes, así como se enfoca en comprender la empresa como un sistema integrado y motivar al estudiantado a emprender como forma de autoempleo y generación de riqueza. La lengua vehicular que se utiliza en la impartición de la asignatura es el español, aunque se trata de un aula multicultural.

En la actividad participaron 16 estudiantes entre la que encontramos, además de alumnado nativo español (6%), franceses (38%), chinos (50%) y de nacionalidad ecuatoriana (6%). Entre el estudiantado del grupo, el nivel del idioma español mínimo es un A2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El alumnado procedente de Francia superaba este nivel de idioma, y el alumnado chino, salvo algunos pocos casos, tenía más de dificultad de expresarse en español, haciendo uso en la mayoría de las clases de una herramienta digital de traducción de voz.

### 3.2 METODOLOGÍA Y OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Las metodologías y las estrategias didácticas aplicadas en esta situación de aprendizaje son las ya expuestas para la consecución de los objetivos didácticos, los cuales incluyen comprender los principios fundamentales y conceptos de gestión de recursos humanos y su relevancia para empresas turísticas; explorar y distinguir las diversas áreas de gestión de recursos humanos en una organización; emplear recursos digitales y materiales de forma efectiva en la creación de textos multimodales; perfeccionar las habilidades de comunicación multimodal a través de la creación de contenido visual; integrar retroalimentación constructiva para mejorar el trabajo en equipo; y desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

El desarrollo de la experiencia de aprendizaje ha sido dividido en dos etapas principales, a saber:

#### **3.2.1 Actividades de aprendizaje. Esta etapa está dividida en cinco fases:**

##### 3.2.1.1 Fase 1: Explicación por parte del profesorado

Antes de que los grupos empezaran con la elaboración de sus textos multimodales, les fue explicado por el profesorado involucrado los principios fundamentales de la gestión de recursos humanos y su importancia para todos los tipos de organizaciones: públicas, privadas, sin ánimos de lucro, de economía social, etc.

### 3.2.1.2 Fase 2: Entrega de un texto base

El alumnado recibió un documento con todas las áreas de gestión de recursos humanos (desde la planificación, pasando por la elaboración de políticas y prácticas, hasta la desafectación de las personas en una empresa) para que a partir de ese texto pudieran explorar la temática.

### 3.2.1.3 Fase 3: Recursos digitales y materiales

Para facilitar el aprendizaje y la creación de los textos multimodales, los grupos tuvieron acceso a una variedad de recursos. Dispusieron de lectura que abordan el tema central de la actividad en diferentes contextos culturales, así como periódicos impresos que podrían utilizar para obtener información actualizada sobre tendencias y prácticas en el mundo laboral. Además de herramientas digitales para la producción de contenido de audio y video, así como de utensilios manuales como tijeras, papel, folletos, cartulina, adhesivos y pegatinas con mensajes, que podrían utilizar para crear elementos visuales impactantes en sus textos multimodales.

### 3.2.1.4 Fase 4: Elaboración y retroalimentación

Durante el proceso de creación de los textos multimodales, fueron proporcionados momentos de retroalimentación por parte del profesorado, permitiendo a los grupos recibir comentarios constructivos sobre su trabajo, ayudando a mejorar la comprensión de los conceptos de la gestión de recursos humanos y sus habilidades de comunicación multimodal.

### 3.2.1.5 Fase 5: Exposición de los textos multimodales

Al finalizar esta etapa de preparación, cada grupo tuvo la oportunidad de exponer para el gran grupo el aprendizaje obtenido y sus reflexiones sobre el tema de gestión de recursos humanos en la empresa turística. Ese momento pudo contribuir, no solo para el compartir de su experiencia, recibir *feedback* de sus pares, contestar a preguntas, etc. como para fomentar la capacidad de todos los grupos involucrados para comunicar de manera efectiva y culturalmente sensible.

## 3.2.2 Evaluación del aprendizaje

La asignatura se evalúa a partir de actividades en clase y un proyecto de gestión de empresa. Las actividades en clase suponen un 40% del total de la asignatura, de las que esta experiencia de aula se evaluó, por parte del profesorado, a través de una rúbrica a la que se destinó un 10% del total de las actividades en clase, siendo un 5% por la producción del texto multimodal expositivo-argumentativo y otro 5% de la defensa oral.

Una vez finalizada la experiencia de aula, el alumnado la valoró a través de un cuestionario virtual. Este cuestionario fue adaptado de Pessoa-de-Oliveira y Abella-Garcés (2023) y Robledo et al.

(2015) y contestado voluntariamente por 12 de los 16 estudiantes participantes en la actividad. El cuestionario está organizado en cuatro apartados. En el primero se indaga sobre el perfil sociodemográfico. En el segundo se explora su percepción sobre la actividad realizada. En el tercero se evalúa su nivel de acuerdo o desacuerdo, utilizando para ello la escala de 5 puntos de Likert (Likert, 1932) con afirmaciones relacionadas al desarrollo de competencias socioemocionales, cognitivas, analógicas y digitales. Y, finalmente, el cuarto apartado se les pregunta si recomendarían la experiencia.

## **4 RESULTADOS**

### **4.1 DATOS DE LA MUESTRA**

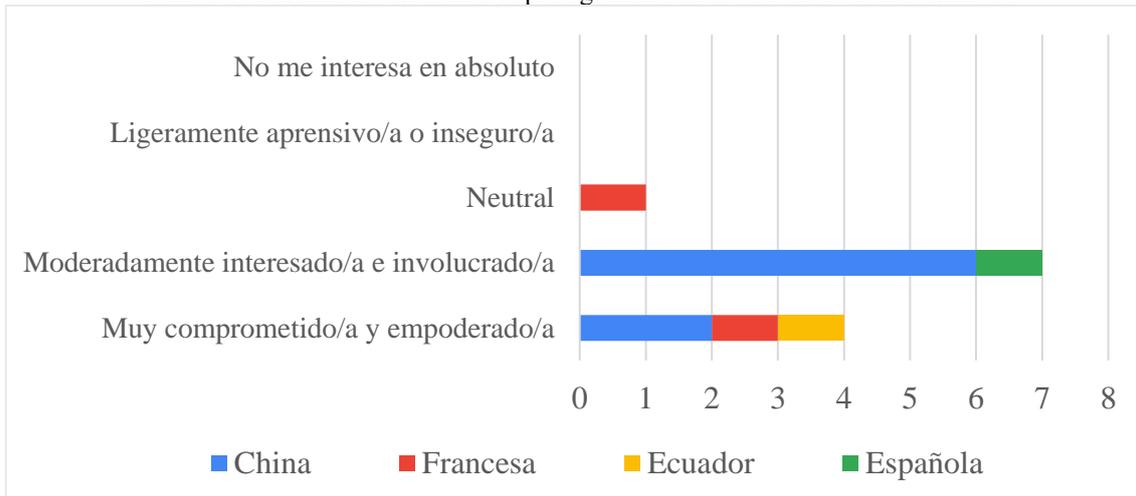
La muestra presenta una diversidad en términos de edad y nacionalidad, con una mayoría (67%) de participantes jóvenes de entre 18 y 24 años, algunos de entre 25 y 34 años, y en menor cantidad entre 35 y 44 años. Además, se destaca una ligera mayoría de participantes mujeres (7) en contraste con los participantes hombres (5). La diversidad de nacionalidades en la muestra enriquece el enfoque intercultural de los datos recopilados, con un 58% de participantes chinos, un 17% franceses, un 8% españoles y un 8% ecuatorianos.

### **4.2 PERCEPCIÓN**

Este apartado nos ha permitido obtener información valiosa sobre la percepción de los alumnos en relación a la experiencia en el aula. Consideramos que es fundamental para asegurar una enseñanza efectiva, fomentar el compromiso de los estudiantes, mejorar la calidad del trabajo y los resultados obtenidos, así como contribuir al desarrollo integral de los individuos.

En primer lugar, preguntamos cómo se sentían siendo ellos los protagonistas de la actividad. Los resultados muestran (ver Gráfico 1) que la mayoría, especialmente el alumnado procedente de China, se sintió muy comprometido y empoderado al ser protagonista de la actividad utilizando textos multimodales. Esta respuesta positiva puede indicar la efectividad de esta metodología en generar un ambiente educativo estimulante y participativo, lo que puede contribuir al desarrollo de competencias y al logro de objetivos de aprendizaje.

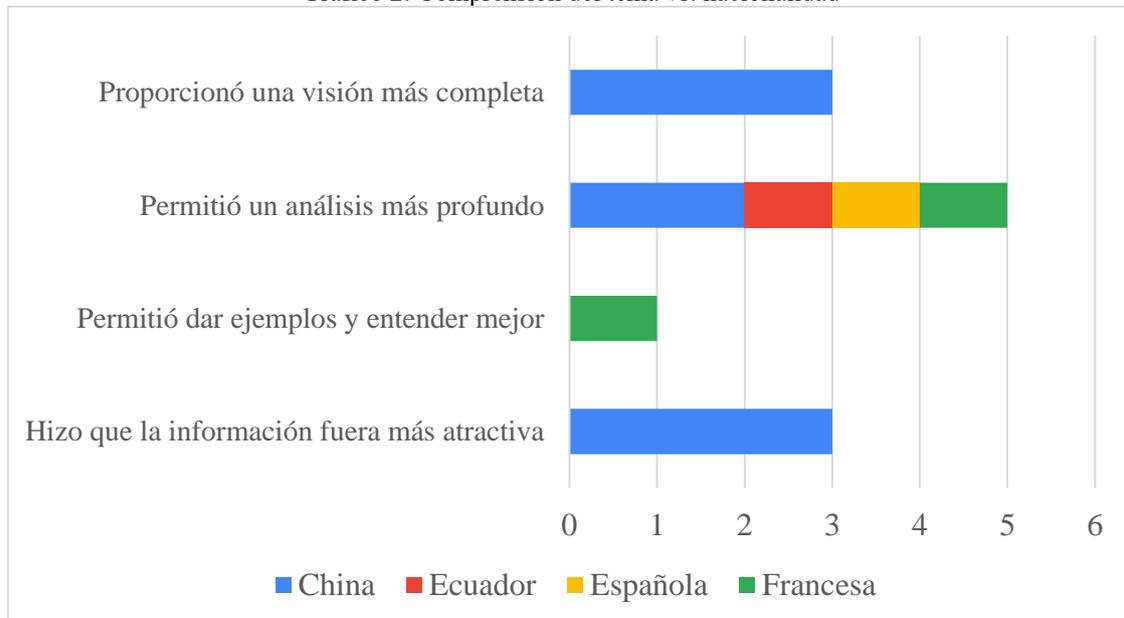
Gráfico 1. Sentimiento en cuanto al protagonismo en la actividad vs. nacionalidad



Fuente: elaboración propia

Las respuestas de la segunda indagación se ven reflejadas en el Gráfico 2, que, bajo la percepción del estudiantado, se denota un equilibrio en cuanto a la comprensión del tema a través de los textos multimodales. Este equilibrio implica hacer que la información sea atractiva, ofrecer ejemplos claros, permitir un análisis profundo y proporcionar una visión integral del material. Se observa que cada nacionalidad muestra fortalezas en diferentes áreas, lo que sugiere que podría ser beneficioso para todos los grupos aprender unos de otros para mejorar la efectividad de los textos multimodales en la enseñanza de contenidos de dirección de recursos humanos.

Gráfico 2. Comprensión del tema vs. nacionalidad

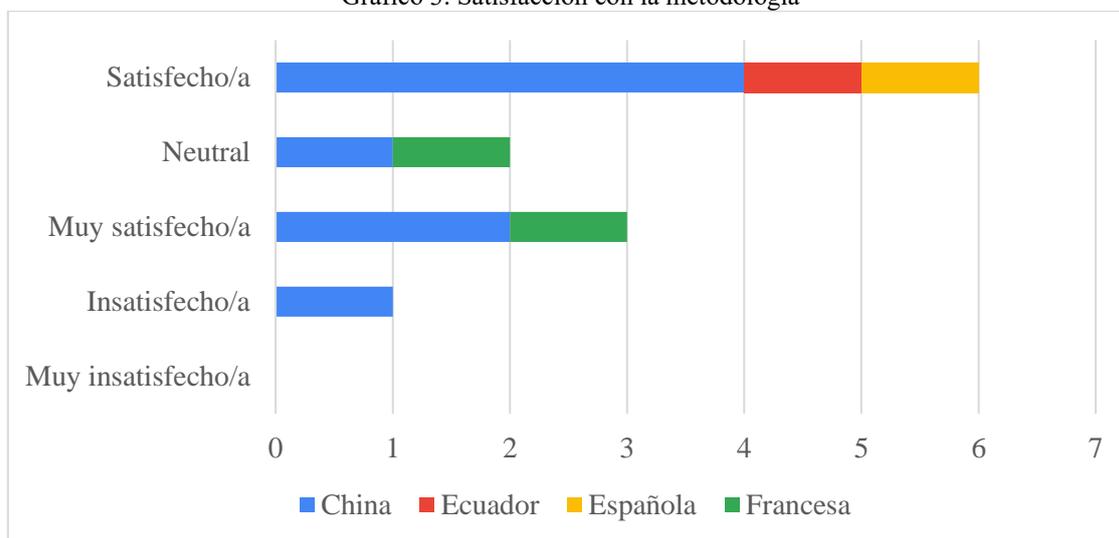


Fuente: elaboración propia

En cuanto a la satisfacción del alumnado con el uso de esta metodología, los resultados de esta pregunta sugieren que en general, el uso de textos multimodales fue bien recibido, con la mayoría de

los participantes expresando satisfacción (ver Gráfico 3). A pesar de ello, un estudiante manifestó insatisfacción. Nos propusimos indagar sobre las razones detrás de las respuestas de cada participante, pero lamentablemente el estudiante insatisfecho no proporcionó detalles sobre su respuesta, lo que dificulta identificar áreas de mejora en la implementación de textos multimodales. No obstante, se destacan las razones expuestas por los demás participantes (Ver Cuadro 1).

Gráfico 3. Satisfacción con la metodología



Fuente: elaboración propia

Cuadro 1. Razones dadas por algunos estudiantes sobre su satisfacción

<p>“Una forma diferente de transmitir conceptos e interiorizar conceptos” (Estudiante 1)</p> <p>“Está divertido y permite entender cómo funciona lo que hemos visto en el tema. Es un poco como la gamificación que hemos estudiado” (Estudiante 2).</p> <p>“Me siento muy innovador que me permite sentir como si fuera el ejecutivo de la empresa y me hace comprender cómo piensa en nivel directivo que resulta muy diferente en nivel de los empleados” (Estudiante 5).</p> <p>“Los textos eran muy completos, pero a veces quizás demasiado detallados en algunos puntos, lo que dificultaba la retención de la información” (Estudiante 7).</p> <p>“Me ha ayudado a entender profundizar más los temas” (Estudiante 8).</p> <p>“Los textos multimodales combinan elementos visuales, escritos y auditivos, haciendo el aprendizaje más interesante y atractivo. De esta manera, se pueden ver imágenes, leer texto y escuchar sonidos, lo que hace el aprendizaje más completo y fomenta mayor interés y participación” (Estudiante 9).</p> <p>“Porque creo que la gestión de recursos humanos es muy importante y puedo aprender conocimientos diversificados” (Estudiante 11).</p> <p>“Puede proporcionar información más completa y diversa” (Estudiante 12).</p>
---

Fuente: elaboración propia

## 4.3 COMPETENCIAS

Este apartado trata de presentar los resultados del grado de acuerdo/desacuerdo del estudiantado en cuanto al desarrollo de las competencias socioemocionales, cognitivas, analógicas y digitales.

### 4.3.1 competencias socioemocionales

En la actualidad, las competencias socioemocionales han adquirido una relevancia creciente en el entorno laboral, ya que se reconoce ampliamente que la productividad y el éxito en el ámbito laboral



están estrechamente ligados a una fuerza de trabajo emocionalmente competente (Ramírez Velázquez *et al.*, 2021). La capacidad de gestionar las emociones, mantener relaciones interpersonales efectivas, asumir roles de líder, trabajo en equipo y adaptarse a los cambios con resiliencia se ha convertido en un factor determinante para el rendimiento individual y organizacional en un mundo laboral cada vez más dinámico y exigente.

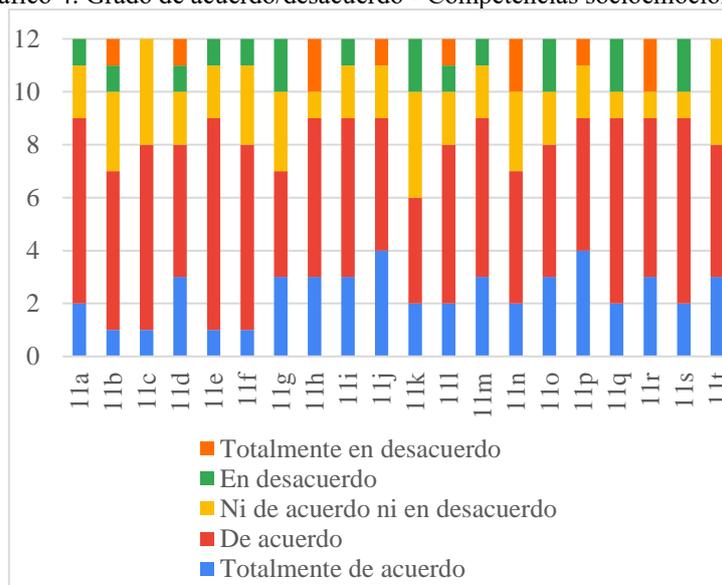
El análisis del Gráfico 4 muestra que la mayoría de los estudiantes están de acuerdo en que han desarrollado competencias socioemocionales a través de textos multimodales y aprendizaje dialógico, lo que sugiere la efectividad de esta metodología. Algunas competencias específicas destacan por tener un nivel de acuerdo igual o superior al 75% (11a, 11e, 11h, 11i, 11j, 11m, 11p, 11q, 11r, 11s) (consultar Cuadro 2). Sin embargo, hay estudiantes en diferentes niveles de acuerdo, lo que indica posibles áreas de mejora en la implementación de textos multimodales. Es relevante mencionar que las competencias 11c y 11t no cuentan con estudiantes que estén en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, lo que indica que estas competencias son generalmente bien percibidas como desarrolladas a través del uso de textos multimodales.

Cuadro 2. Leyenda de competencias socioemocionales

11a	Comunicación verbal y escrita
11b	Negociación
11c	Manejo de información
11d	Compromiso
11e	Adaptabilidad y manejo de la frustración
11f	Tolerancia
11g	Colaboración
11h	Empatía
11i	Liderazgo
11j	Proactividad
11k	Trabajo en equipo
11l	Compartir una responsabilidad
11m	Autonomía
11n	Resiliencia
11o	Flexibilidad
11p	Adaptabilidad
11q	Autoevaluación de estrategias
11r	Perseverancia
11s	Autorregulación
11t	Apertura y sensibilidad a problemas

Fuente: elaboración propia

Gráfico 4. Grado de acuerdo/desacuerdo - Competencias socioemocionales



Fuente: elaboración propia

#### 4.4 COMPETENCIAS COGNITIVAS

El concepto de competencias cognitivas se enfatiza la importancia no solo de adquirir información, sino también de poder procesarla y utilizarla de manera efectiva en diferentes contextos. Implica habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el razonamiento analítico y la capacidad de aprender de experiencias pasadas (Kluge, 2005).

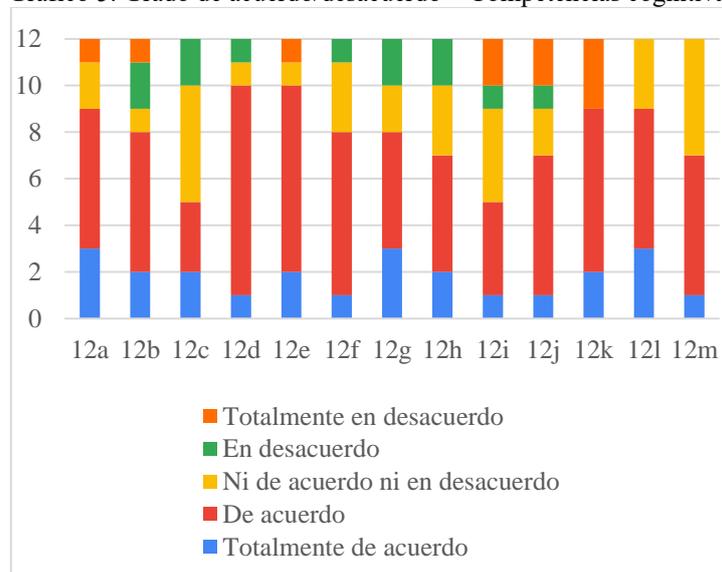
Al analizar el Gráfico 5 encontramos que la mayoría de los participantes coinciden en la adquisición de competencias cognitivas a través de textos multimodales, lo que indica la eficacia de esta metodología. Destacamos que algunas competencias específicas han alcanzado un alto nivel de acuerdo (igual o superior al 75%), concretamente las competencias 12a, 12d, 12e, 12k, y 12l (ver Cuadro 3). A pesar de esto, también observamos disparidades en los niveles de acuerdo entre los participantes, lo que sugiere áreas potenciales de mejora en la implementación de textos multimodales en el desarrollo de este tipo de competencias. Es importante destacar que no se registraron opiniones negativas por parte de los participantes en relación a las competencias 12l y 12m, lo que indica que estos aspectos son ampliamente reconocidos como desarrollados de manera efectiva mediante el uso de textos multimodales.

Cuadro 3. Leyenda de competencias cognitivas

12a	Capacidad de aprendizaje
12b	Creatividad e innovación
12c	Solución de problemas
12d	Toma de decisiones
12e	Pensamiento crítico
12f	Manejo de información y datos
12g	Buscar información en diversas fuentes
12h	Analizar y evaluar la veracidad de los datos
12i	Seleccionar y validar datos e información
12j	Comparar información
12k	Sintetizar y organizar información
12l	Elaborar esquemas y gráficos
12m	Difundir información

Fuente: elaboración propia

Gráfico 5. Grado de acuerdo/desacuerdo – Competencias cognitivas



Fuente: elaboración propia

#### 4.5 COMPETENCIAS ANALÓGICAS Y DIGITALES

Las tecnologías digitales desempeñan un papel fundamental como facilitadoras en la creación de nuevas empresas (von Briel et al., 2021); no obstante, es importante tener en cuenta que el uso de elementos manuales sigue siendo esencial para lograr los resultados deseados en ciertas actividades. Estas competencias combinadas pueden permitir al estudiantado desarrollar habilidades, aprovechando al máximo las herramientas disponibles para la creación, innovación y resolución de problemas en diversos contextos.

En contraste con el análisis anterior de las competencias socioemocionales y cognitivas, el Gráfico 6 revela que solamente una competencia de este apartado, la competencia 13a (ver Cuadro 4) alcanza un alto nivel de acuerdo (75%). También identificamos discrepancias en los niveles de consenso entre los participantes, lo que señala posibles áreas de mejora en la integración de textos multimodales en el desarrollo de las competencias analógicas y digitales. Es relevante señalar que el

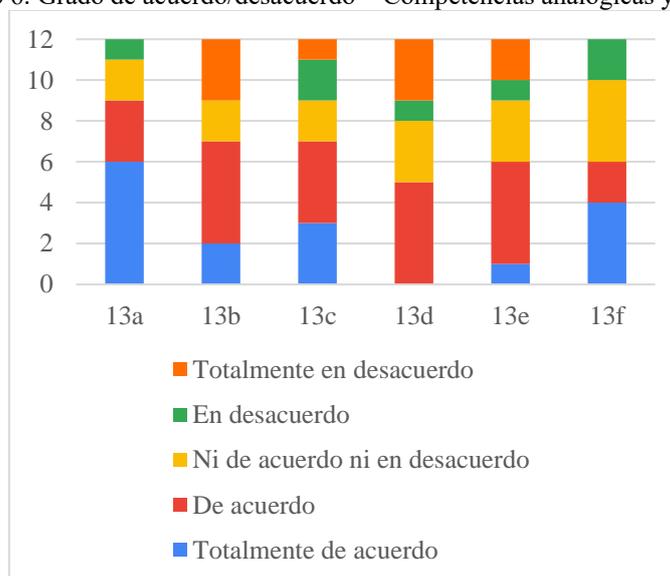
mayor grado de desacuerdo o total desacuerdo se observó en la competencia 13d, lo que sugiere que este aspecto no ha sido percibido de manera efectiva a través de los textos multimodales.

Cuadro 4. Leyenda de competencias analógicas y digitales

13a	Usar ordenadores/portátiles
13b	Usar teléfonos móviles
13c	Usar aplicaciones (Apps)
13d	Interactuar con ChatGPT
13e	Interactuar con Inteligencia Artificial (figuras, modelos, etc..)
13f	Manejar elementos no automatizables (tijeras, pinturas, adhesivos, etc.)

Fuente: elaboración propia

Gráfico 6. Grado de acuerdo/desacuerdo – Competencias analógicas y digitales



Fuente: elaboración propia

#### 4.6 RECOMENDACIÓN

Preguntamos al estudiantado participante si recomendaría el uso de textos multimodales para futuras investigaciones y presentaciones. De los 12 respondientes, 3 definitivamente recomendarían su empleo, 8 dijeron que probablemente lo harían, y 1 expresó dudas, argumentando que considera que el uso de elementos manuales es una pérdida de tiempo y de potencial.

#### 5 CONCLUSIONES

En nuestra experiencia, hemos logrado cumplir con los principios de AICLE, relacionados con el aprendizaje dialógico y cooperativo, generando situaciones reales de comunicación en grupos reducidos. En estos grupos, el estudiantado ha tenido que llegar a pactos para la producción de un texto multimodal en el que se hibridan diferentes lenguajes. Así, no solo se trabajó el uso del español en su plano únicamente verbal, sino que también se amplía al uso de la alfabetización en diversos lenguajes visuales, combinándolos de manera efectiva para resolver exitosamente la situación comunicativa



propuesta. Por otro lado, el alumnado debía ser capaz de producir un texto oral expositivo-argumentativo para respaldar su plan en el contexto de una empresa turística. La defensa de sus propias ideas a través de este tipo de discurso no solo requirió de un cierto dominio lingüístico del idioma español, sino también del dominio de diversas estrategias pragmáticas, transferibles a diferentes lenguas en el ámbito de la comunicación oral, incluidos los códigos paralingüísticos, como la entonación, o códigos extralingüísticos, como los gestos, los cuales aportan información imprescindible para una comunicación intercultural efectiva.

Por tanto, el uso de estas metodologías y estrategias didácticas se pudo identificar mediante la reflexión del alumnado plasmada en el cuestionario el desarrollo efectivo de competencias socioemocionales, primordialmente en comunicación verbal y escrita, adaptabilidad y manejo de la frustración, empatía, liderazgo, proactividad, autonomía, adaptabilidad, autoevaluación de estrategias, perseverancia, y autorregulación. Con respecto a la valoración del alumnado para el desarrollo de competencias cognitivas destaca la capacidad de aprendizaje, toma de decisiones, pensamiento crítico, sintetizar y organizar información y elaborar esquemas y gráficos. Por último, en relación al desarrollo de competencias analógicas y digitales, según el alumnado, solo se destaca el uso de ordenadores o portátiles.

En líneas futuras de investigación deberemos ser conscientes de que, de acuerdo a la percepción del alumnado objeto de esta experiencia, las competencias analógicas y digitales han resultado las menos valorados por ellos en la creación de textos multimodales, lo que nos lleva a la necesidad de nuevas propuestas que enfatizen de manera más efectiva la relación del texto multimodal con sus características analógicas y digitales. Entendemos que los resultados de esta experiencia no pueden ser generalizados dado el número limitado de la muestra, que deberá ser ampliada en un futuro junto a la revisión de aspectos de mejora señalado por el alumnado y relacionado con el desarrollo de competencias.



## REFERENCIAS

- Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Cassany, D. (2024). Aprendizaje cooperativo para ELE en *Actas del Programa de Formación para el profesorado de español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich (2003-2004)* 8-25.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Cristóbal Hornillos, R., Sanjuán Álvarez, M. y Villar Secanella, E.M. (2023). Análisis y evaluación de una estrategia didáctica para el aprovechamiento de libros álbum de no-ficción en Educación Primaria. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 8.1, 17-43 DOI: <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.139>.
- Cruz Domínguez, L. J. (2020). *Relación entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico en el área de educación religiosa en los estudiantes del 4º de secundaria de la institución educativa mixto "Huayna CAPAC" distrito de Huacrachuco, en el año 2020*. [Tesis Universidad católica Los Ángeles de Chimbote].
- Duque, E. y Prieto, O. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. En Flecha García, R (Coord.) *Pedagogía crítica del S. XXI* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 10 (3), 7-30.
- Earley, P.C. y Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions across cultures*, Stanford University Press, Palo Alto, CA.
- Kluge, E.H.W. (2005). Competence, capacity, and informed consent: beyond the cognitive-competence model, *Canadian Journal on Aging*, 24(3), 295-304.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*.
- Lluch, G. (2013). *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria*. Fundación S.M.
- Pavesi, M. et al. (s.f.). *Enseñar en una lengua extranjera. Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura*.
- Pessoa-de-Oliveira, A.K. y Abella-Garcés, S. (2023). Metodologías activas e interdisciplinariedad como ejes de la construcción del conocimiento sobre los ODS: una experiencia en las asignaturas Dirección de recursos humanos y Dirección de la producción. En A. Salas Vallina (Ed.), *Innovación Docente en Dirección de Recursos Humanos* (pp. 85-96). Valencia: Tirant Lo Blanc.
- Pinilla Gómez, R. (2021). Hacia la competencia comunicativa intercultural en S. Robles (coord.) *Investigación y transferencia ELE. Pragmática. Estrategias para comunicar*. 209-223.
- Ramírez Velázquez, E., Vizcaíno Escobar, A.E., Guerra Rodríguez, L.E. et al. (2021). Competencias socioemocionales en trabajadores de gastronomía hotelera. Rutas a seguir para una intervención psicoeducativa. *Universidad y Sociedad*, 13(6), 394-403.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O. y Álvarez, M.L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383.



Rovira-Collado, J., Ruiz Bañuls, M., Martínez Carratalá, F.A., et al. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo*, 34, 111-142.

Taberero, R. (Coord.). (2022). *Leer por curiosidad: Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro*. Visor.

von Briel, F., Recker, J., Selander, L., Jarvenpaa, S. L., Hukal, P., Yoo, Y., Lehmann, J., Chan, Y., Rothe, H., Alpar, P., Fürstenau, D. y Wurm, B. (2021). Researching digital entrepreneurship: Current issues and suggestions for future directions. *Communications of the Association for Information Systems*, 48(1), 284–304. <http://dx.doi.org/10.17705/1CAIS.04833>.

Wells, G. y Mejía Arauz, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (26), 1-19.