



# LAS COMPETENCIAS INSTRUMENTALES: ESTUDIO DE CASO EN EL ÁMBITO DE LA LINGÜÍSTICA

Instrumental Competences: A case study in the field of linguistics

CRISTINA V. HERRANZ-LLÁCER, ANA SEGOVIA GORDILLO  
Universidad Rey Juan Carlos, España

---

## KEYWORDS

*Competency-based education  
Higher education  
Face-to-face education  
Blended learning  
European Higher Education Area  
Generic competences  
Instrumental competences*

---

## ABSTRACT

*This paper analyses the perception of traditional and online learning students regarding the degree of acquisition of instrumental competences concerning their university education in the field of linguistics. For this purpose, a sample of 182 students from Rey Juan Carlos University was used. The data were obtained through a questionnaire, and the results were compared in both groups. The impacts show that the students perceived that they had adequately acquired the competencies analysed and that critical reasoning and oral and written communication skills in the mother tongue showed significant differences according to the modality.*

---

## PALABRAS CLAVE

*Educación basada en competencias  
Enseñanza superior  
Enseñanza presencial  
Enseñanza semipresencial  
Espacio europeo de educación superior  
Competencias genéricas  
Competencias instrumentales*

---

## RESUMEN

*Este trabajo analiza la percepción de los estudiantes presenciales y semipresenciales respecto al grado de adquisición de competencias instrumentales en relación con su formación universitaria en el ámbito de la lingüística. Para ello, se ha utilizado una muestra de 182 estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos. Se obtuvieron los datos a través de un cuestionario y se compararon los resultados en ambos grupos. Dichos resultados muestran que los estudiantes han percibido una adecuada adquisición de las competencias analizadas y el razonamiento crítico y la competencia de comunicación oral y escrita en lengua materna muestran diferencias significativas según la modalidad.*

---

Recibido: 22/ 08 / 2022

Aceptado: 28/ 10 / 2022

## 1. Introducción: las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior

La Declaración de Bolonia (junio 1999) fija como uno de sus objetivos a corto plazo la adopción de un sistema comparable entre las titulaciones universitarias europeas que facilite la movilidad de profesores y estudiantes. Para cumplir este objetivo, se incorporan las competencias en los estudios universitarios, ya que “el enfoque competencial ofrece un lenguaje común a nivel internacional, para definir los perfiles académicos y profesionales” (Liñán García, 2015, p. 78). Esta misma autora explica que las competencias dan respuesta a las demandas de una sociedad en continuo cambio, pues se centran en que los estudiantes durante su proceso de aprendizaje puedan adquirir amplias capacidades “que les permitan resolver las diversas e imprevisibles situaciones cambiantes que se vayan presentando a lo largo de su futura vida profesional” (Liñán García, 2015, p. 80). En esta misma línea Rué (2008, p. 2) insiste en lo siguiente:

La razón última para fundamentar el cambio hacia el modelo de formación basado en competencias es que su impulso, su sentido, como toda verdadera transformación, no proviene del propio mundo académico, sino de las enormes y recientes transformaciones sociales y productivas observadas a partir del último cuarto del siglo pasado, las cuales hacen emerger un nuevo campo de competencias y de exigencias en el desarrollo personal y profesional de las personas.

Ahora bien, ¿en qué consisten las competencias? Sigue sin existir una definición precisa de este concepto, puesto que las variadas investigaciones que han ido surgiendo plantean diversidad de definiciones y múltiples enfoques. Con todo, en las distintas aproximaciones presentes se pueden distinguir una serie de elementos esenciales: la competencia está fundamentada en la acción (“Las competencias remiten a la acción”, decía Perrenoud, 2006, p. 69) y vinculada a un contexto (pues se propone dar respuesta a una demanda concreta), se puede aprender (y, por tanto, evaluar) y se compone de varias dimensiones (conocimientos, habilidades y actitudes) (cf. Goñi Zabalza, 2005; Hernández Pina et al., 2005; Colás Bravo, 2005). Teniendo en cuenta lo anterior, Rodríguez Esteban y Vieira Aller (2009, p. 30) sintetizan el concepto de la competencia de la siguiente manera: “ser competente en algo implica combinar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje (saber —conocimientos—, saber hacer —habilidades— y saber estar y saber ser —actitudes y valores—) y ponerlos en acción con el fin de resolver exitosamente una situación en un contexto determinado”.

Centrándonos en el Espacio Europeo de Educación Superior, es referencia obligada el proyecto Tuning (*Tuning Education Structures in Europe*), un programa europeo en el que han cooperado diversas universidades para avanzar hacia la convergencia en materia de educación superior. Según las definiciones de Tuning,

las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores. La promoción de estas competencias es el objeto del programa educativo. Las competencias cobran forma en varias unidades de curso y son evaluadas en diferentes etapas. Quien las obtiene es el estudiante. (González y Wagenaar, 2006, p. 14)

En el marco del proyecto Tuning, se diferencia entre las competencias genéricas y las específicas de cada área. Las primeras no están ligadas a disciplinas concretas, sino que son comunes y transferibles a todas las áreas (académicas de carácter general). Pueden dividirse en tres grandes grupos: (1) Competencias instrumentales, relacionadas con capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; (2) Competencias interpersonales, cuyo objetivo sería facilitar los procesos de interacción y cooperación social; y (3) Competencias sistémicas, que suponen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos (González y Wagenaar, 2006). Es interesante notar que Tuning ha puesto de relieve que, sin menoscabo de las competencias específicas de cada área, “debería consagrarse tiempo y atención al desarrollo de competencias genéricas o habilidades transferibles” (González y Wagenaar, 2006, p. 35). Es decir, Tuning hace hincapié en la relevancia de las competencias genéricas de cara a la formación de los estudiantes para su integración laboral y social. A continuación, se describen brevemente los tres grupos de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas).

De acuerdo con Solanes et al. (2008, p. 37), las competencias instrumentales “se consideran necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo, el uso crítico y ajustado a las particularidades de las diferentes prácticas profesionales, de los métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos profesionales”. Así, dentro de ellas podemos encontrar, entre otras competencias, la capacidad de organización y planificación (muy relacionada con la capacidad de análisis y síntesis y el razonamiento crítico), la capacidad de gestión de la información y la competencia de comunicación oral y escrita en lengua materna.

Para González Morga (2017), la competencia de gestión de la información y el conocimiento resulta clave en la sociedad actual, pues entre la ingente cantidad de información que está disponible actualmente, los ciudadanos tendrán que valorar críticamente y seleccionar la información más adecuada. Por lo tanto, tendrán que ser capaces de “buscar y procesar la información”, “analizar y sintetizar la información”, “seleccionar y priorizar la información” y “posicionarse críticamente ante la información (pensamiento crítico)” (p. 135). Esta misma autora entiende que la competencia de organización y planificación capacita al estudiante para “ordenar y estructurar las ideas adecuadamente”, “gestionar y administrar el tiempo”, “tener una actitud anticipatoria o proactiva” y

“discernir entre lo importante y lo urgente” (p. 132). Al respecto de la competencia en comunicación oral y escrita en la lengua materna, González Morgia (2017) pone de relieve que las empresas valoran muy positivamente la capacidad de comunicación de sus empleados, pues resulta clave en sus tareas profesionales. Además, insiste en que la capacidad de comunicación (oral y escrita) mejora “el rendimiento productivo, gran parte de los resultados académicos dependen de ella, así como la calidad de nuestras relaciones sociales” (p. 132). Así las cosas, los estudiantes que desarrollen estas competencias serán capaces de “elaborar discursos orales coherentes y organizados lógicamente”, “expresar ideas elaboradas de forma escrita” y “comunicar a audiencias expertas y no expertas” (González Morgia, 2017, p. 132).

En relación con el segundo bloque de competencias genéricas que distingue el proyecto Tuning, Solanes et al. (2008) ponen de manifiesto que las interpersonales están vinculadas a las habilidades de relación social, de integración y de trabajo en equipo, y proponen como ejemplos el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales o la capacidad de crítica y autocrítica. Entre los aspectos destacados de la competencia de trabajo en equipo, González Morgia (2017, p. 136) incluye “trabajar de forma colaborativa y cooperativa en un equipo interdisciplinar”, “comprometerse e identificarse con el proyecto común”, “respetar y ser tolerante con las ideas de otros”, “resolver problemas mediante el diálogo y la negociación” y “dinamizar y motivar grupos (liderazgo)”. La competencia de interacción social, por su parte, estaría relacionada con “establecer redes de contacto eficaces que generen oportunidades de desarrollo personal y profesional”, “interaccionar activamente con personas expertas y no expertas”, “empatizar con los demás” y “expresar asertivamente las propias ideas” (González Morgia, 2017, p. 138).

Finalmente, siguiendo a Solanes et al. (2008), las cualidades individuales y la motivación en el trabajo se recogen dentro de las competencias sistémicas (tercer grupo del proyecto Tuning); se incluirían bajo este rótulo competencias tales como la capacidad de aprender o la creatividad o la capacidad para generar nuevas ideas o la motivación por alcanzar metas.

## 2. Objetivos

El objetivo general de esta investigación fue diseñar e implementar un proyecto de carácter multimodal que permitiera a los estudiantes de distintas titulaciones desarrollar las competencias, tanto las genéricas como las específicas de su materia. Este planteamiento, que busca un equilibrio entre las competencias genéricas y las específicas, se fundamentó en las recomendaciones del proyecto Tuning, que llega a la conclusión de que la manera en la que sería posible alcanzar los mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes consiste en “integrar actividades de aprendizaje y enseñanza que estén dirigidas a la formación de las competencias genéricas dentro de un proceso de aprendizaje que esté vinculado con las competencias específicas de cada área” (González y Wagenaar, 2006, p. 18). Se considera, por tanto, ambos tipos de competencias (generales y específicas) y se entiende que “el auténtico valor de la competencia reside en sus posibilidades de avance, integración y búsqueda continua de un saber integral e integrado que permite aprender y seguir aprendiendo en un escenario mundial y globalizado” (López Gómez, 2016, p. 319).

Los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

1. Analizar si los estudiantes según la modalidad de estudio (presencial u *online*) perciben una mayor o menor adquisición de las competencias instrumentales. Particularmente, se analizan las siguientes competencias instrumentales: la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de organización y planificación, la capacidad de gestión de la información, el razonamiento crítico, la competencia de comunicación oral en lengua materna y la competencia de comunicación escrita en lengua materna.
2. Identificar si existen diferencias significativas entre las distintas modalidades de estudio y las competencias instrumentales trabajadas.

## 3. Diseño y metodología

El proyecto de enseñanza-aprendizaje diseñado lleva por título *#MultimodalidadModoOn* y se ha desarrollado en cinco asignaturas diferentes, todas ellas vinculadas al área de Lingüística General. Además, para cumplir los objetivos específicos se ha diseñado una investigación transeccional o transversal dado que la recolección de la información se hizo en un único momento y con la intención de describir las variables y analizar su influencia en un periodo concreto (Hernández Sampieri et al., 2014). Además, esta investigación cuantitativa está basada en análisis descriptivos basado en tablas cruzadas y análisis del coeficiente de correlación de Pearson, que tiene el propósito de indicar cómo de asociadas se encuentran las dos variables de contraste.

### 3.1. Participantes

En el proyecto *#MultimodalidadModoOn*, desarrollado a lo largo de los dos cuatrimestres del curso académico 2021-2022, participaron estudiantes de las siguientes asignaturas:

- *Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y Lectoescritura I* – presencial (2º curso - Grado en Educación Infantil)

- *Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y Lectoescritura I* – semipresencial (2º curso - Grado en Educación Infantil)
- *Desarrollo Cognitivo y Lingüístico* - semipresencial (2º curso – Grado en Educación Infantil)
- *Lexicografía y Semántica* (3º curso – Grado en Lengua y Literatura Española)
- *Trastornos en la adquisición del lenguaje* (4º curso – Grado en Lengua y Literatura Española)
- *Diseño Curricular en Lengua Castellana y Literatura* (Curso único – Máster Universitario Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas – especialidad Lengua Castellana y Literatura).

Para la investigación posterior, se recogieron un total de 182 respuestas de las 203 posibles. Esto quiere decir que con un nivel de confianza del 95 % la muestra es representativa para la población en la que está inmersa. Sin embargo, esto no implica que los resultados que se expongan a continuación sean extrapolables para la población general.

Como suele ocurrir con los estudiantes que cursan las titulaciones indicadas arriba, la mayor parte de los informantes son mujeres (90,1 %). Por su parte, la distribución por edad de los informantes es la siguiente: 50 (27,5 %) tienen entre 19-20 años, 52 (28,6 %) entre 21 y 22 años, 33 (18,1 %) entre 23 y 24 y 47 (25,8 %) 25 o más años. Estos rangos de edad concuerdan con los cursos analizados (2º, 3º, 4º y Máster). Respecto a la modalidad de estudio, 109 (59,89 %) participantes son alumnos presenciales y 73 (40,11 %), semipresenciales.

### 3.2. Procedimiento

Como se anunciaba arriba, para cumplir el primer objetivo específico, se diseñó un proyecto de carácter multimodal, titulado *#MultimodalidadModoOn*, con la idea de fomentar tanto el desarrollo de las competencias genéricas como el de las específicas de cada una de las asignaturas del área de Lingüística General implicadas. Este proyecto contó con cuatro fases:

En la primera, las docentes, teniendo en mente las competencias generales y las específicas de cada asignatura<sup>1</sup> que se querían impulsar, propusieron a los estudiantes la competencia específica y los contenidos sobre los que versaría su trabajo. En el caso de *Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y Lectoescritura I* (tanto presencial como *online*) los alumnos trabajaron fundamentalmente la competencia específica “Conocer el proceso de adquisición y desarrollo de la competencia lingüística y literaria en el nivel 0-6”. Particularmente, se quiso que los estudiantes profundizaran sobre los factores biológicos que posibilitan la adquisición del lenguaje, prestando especial atención a las principales áreas cerebrales implicadas en la actividad lingüística y a las lesiones que se pueden desencadenar si se dañan estas áreas cerebrales (fundamentalmente, la afasia de Broca y la de Wernicke). Para la asignatura *Desarrollo Cognitivo y Lingüístico*, entre las distintas competencias específicas que se trabajaron, este proyecto se enfocó en “Diseñar y elaborar planteamientos educativos de comunicación y expresión utilizando estrategias gestuales e icónico-verbales”. Específicamente, los estudiantes tuvieron la oportunidad de emplear el lenguaje icónico-verbal para sintetizar los contenidos de la materia. En la asignatura *Lexicografía y Semántica*, se trabajó principalmente la competencia específica relacionada con “Mostrar capacidad para manejar y analizar obras lexicográficas”; para ello, la docente propuso a los estudiantes un listado con repertorios lexicográficos representativos de la historia de la lexicografía española para que los estudiantes indagaran sobre las características de estos diccionarios. Dentro de la materia *Trastornos en la adquisición del lenguaje*, la competencia específica en la que más se focalizó el proyecto fue la de “Conocer las características fundamentales del desarrollo cognitivo y lingüístico”. Para ello, los estudiantes tuvieron que escoger distintas etapas evolutivas de los niños e investigar sobre los distintos hitos evolutivos de los menores según los diferentes niveles de la lengua. En la asignatura de *Diseño Curricular en Lengua Castellana y Literatura*, se trabajó especialmente la competencia específica relacionada con “Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes”. En este caso, se propuso a los estudiantes que realizaran un análisis DAFO del currículo establecido en el primer nivel de concreción.

En la segunda fase, el estudiantado investigó sobre el tema elegido. Los estudiantes de *Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y Lectoescritura I* (presencial y semipresencial) tuvieron que recopilar información sobre dónde se localiza el área de Broca y el área de Wernicke, de qué se encarga y qué ocurriría si existiera una lesión en esta área del cerebro. En *Desarrollo Cognitivo y Lingüístico* el alumnado investigó sobre diversos contenidos de la asignatura como la psicolingüística, la adquisición del lenguaje, el proceso de producción y recepción del lenguaje, etc. En el caso de la asignatura *Lexicografía y Semántica*, los estudiantes tuvieron que recopilar información básica sobre el diccionario elegido (título completo, autor, impresor/editorial, lugar de impresión, fecha) y explicar el tipo de diccionario y sus características principales. También se les pidió que lo localizaran en las bibliotecas (presenciales o virtuales) y que buscaran un artículo académico en el que se estudiase el diccionario elegido. En la asignatura de *Trastornos en la adquisición del lenguaje*, tras escoger la etapa evolutiva, los alumnos tuvieron que describir el desarrollo normativo e incluir las principales dificultades propias de dicha edad para los distintos niveles de análisis de la lengua (fónico-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático). Además, se

<sup>1</sup> Si se desean consultar las competencias generales y específicas de las asignaturas, puede visitarse la página web de la Universidad Rey Juan Carlos donde se encuentran todas las guías docentes: <https://gestion3.urjc.es/guiasdocentes/>

sugirió a los estudiantes que propusieran actividades para fomentar el desarrollo de la lengua oral y escrita. En *Diseño Curricular en Lengua Castellana y Literatura*, los estudiantes tuvieron que familiarizarse con las referencias legislativas en las que se desarrolla el currículo estatal y la propuesta de las comunidades autónomas y reflexionar sobre cuáles eran las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que ofrecía este currículo base para la materia de Lengua Castellana y Literatura.

En la tercera fase, los estudiantes a partir del material sobre el que habían investigado elaboraron infografías, uno de los ejes principales del proyecto. Para realizar esta tarea, usaron programas informáticos especializados que cuentan con modelos predefinidos o permiten diseñarlas desde cero y están disponibles en línea (*Piktochart, Easelly, Infogram, Canva*, entre otros). Hoy en día los estudiantes ponen en práctica nuevas formas de leer y escribir en el entorno digital. Los textos digitales que consultan estructuran la información de maneras diferentes, lejanas a la forma lineal típica de los textos impresos (Gómez Camacho et al., 2016; Guzmán-Simón, 2016). Este fue uno de los motivos por los cuales se propuso una experiencia de aprendizaje multimodal. Así, se partió de la hipótesis de que la creación de textos multimodales (aquellos que presentan la información a partir de varios recursos semióticos —signos lingüísticos, pictóricos, auditivos, gestuales, etc.—) ayuda a la comprensión y construcción de sentido al tiempo que potencia la creatividad de los estudiantes (Gutiérrez Cardoso, 2018). De entre los diversos géneros discursivos multimodales, se optó por el diseño de infografías, cuya novedad reside en condensar la información de forma visual gracias a la inclusión de tablas, mapas, imágenes, diagramas, etc. junto al texto escrito, todo ello con un apropiado diseño gráfico (Intriago Alcívar et al. 2017, Unsworth, 2021). Las infografías, por tanto, trabajan con dos lenguajes, el verbal y el visual, y la combinación de ambos permite un aprendizaje sintético (visual) y analítico (verbal) al mismo tiempo (Colle, 2004). Propician, de este modo, la optimización del proceso de comprensión basándose en una menor cantidad de información y una mayor precisión de esta, sujeta en la imagen y el texto (Colle, 2004). En investigaciones previas (Albar Mansoa, 2016; Gómez Camacho et al., 2016, Gutiérrez Cardoso, 2018; o Intriago Alcívar et al. 2017), se ha comprobado que el uso de este recurso resulta útil para el aprendizaje de los estudiantes, pues despierta su curiosidad por el tema tratado, atrae su atención y los discentes adquieren mejor los contenidos. Vistas las ventajas de la inclusión de infografías en el ámbito educativo, las docentes consideraron que la perspectiva multimodal a través las infografías sería la herramienta más adecuada para no solo adquirir los contenidos, sino también desarrollar las competencias de las asignaturas implicadas.

En la cuarta fase (exposición, evaluación y entrega), los estudiantes expusieron la infografía a sus compañeros y al docente. En el momento en el que se hacía la exposición, el resto de la clase tenía que evaluar, de forma anónima, los aspectos visuales, estéticos, de contenido, de expresión, etc. De esta manera, por un lado, los alumnos eran partícipes del proceso de evaluación y, por otro, estaban más atentos a las exposiciones. Posteriormente, con el deseo de que el conjunto de la clase pudiera disfrutar de los materiales desarrollados, las infografías se subieron al aula virtual a través de una wiki de manera que, de forma colaborativa, se creó un banco de infografías en abierto sobre la asignatura.

### **3.3. Descripción del instrumento**

En la práctica educativa descrita arriba participaron estudiantes de titulaciones diversas que trabajaron, por un lado, las competencias genéricas (compartidas por todas las asignaturas) y, por otro, las competencias específicas de cada material. Por este motivo, se diseñó un instrumento que fuese adecuado para todas las titulaciones que participaban en el proyecto. Así, se creó un cuestionario *online* a través de la aplicación *Microsoft Forms* que fue validado por un comité de expertos en las áreas de Didáctica y organización escolar, Teoría e historia de la educación y Lingüística general.

Este formulario se distribuyó de forma *online* y los estudiantes contestaron de manera anónima y voluntaria. El cuestionario estuvo compuesto por un total de 40 preguntas divididas en cuatro secciones. La primera, destinada a recoger la información sociodemográfica, solicitaba información como sexo, titulación, edad, etc. La segunda parte contenía preguntas generales sobre su experiencia previa con las infografías y su contraste con su experiencia actual (por ejemplo, “Antes de iniciar el proyecto, ¿con qué frecuencia consumías infografías?” o “Tras el desarrollo del proyecto, ¿con qué frecuencia consumes infografías?”). La tercera sección estuvo destinada a recoger información sobre el desarrollo del proyecto y su percepción de adquisición de competencias. Finalmente, con la última sección del cuestionario se quería averiguar el grado de satisfacción con el proyecto, su percepción de utilidad, grado de dificultad, etc.

### **4. Análisis de resultados: las competencias instrumentales según la modalidad de estudios en asignaturas del área lingüística**

En relación con el uso de infografías, las respuestas de los estudiantes, por un lado, indican que este recurso fue novedoso para la mayor parte de la muestra analizada. En una escala de 1 a 5, (donde 1 es la mínima puntuación) solo un 1,6 % puntuó el valor 5 ante la pregunta “Antes de iniciar este proyecto, ¿con qué frecuencia consumías infografías?”. Respuesta similar recibe la pregunta “Antes de iniciar este proyecto, ¿qué grado de curiosidad/

atracción sentías por las infografías?” donde los estudiantes indicaron solo con un 8,2 % el valor 5. Sin embargo, estos porcentajes se incrementan hasta un 7,1 % y 21,4 % respectivamente al hacer estas mismas preguntas, pero indicando que era “Después del proyecto”. Por otro lado, los informantes han afirmado, en una escala de 1 a 10 (donde 1 es la mínima puntuación) que el recurso de las infografías es especialmente útil para el estudio (48,9 %, puntuaciones de 9 y 10) y solo el 3,3 % ha indicado que su uso para el estudio sea de 4 o menos.

#### 4.1. Capacidad de análisis y síntesis

En esta primera competencia instrumental se aprecia que la mayor parte de las respuestas se concentran en la puntuación 4 (recuérdese que 1 era la menor puntuación y 5 la máxima), seguido del valor 5. Esto implica que, aunque la correlación no es significativa (Tabla 2), los estudiantes sí perciben que han trabajado en buena medida esta competencia, independientemente de la modalidad de estudio que estén cursando. Esto se ve reforzado porque tampoco se han recogido respuestas en la puntuación 1 (Tabla 1) y apenas hay respuestas en el valor 2.

Tabla 1. Tabla cruzada entre capacidad de análisis y síntesis y modalidad de estudio

		1	2	3	4	5	No procede
Modalidad	Presencial	0,00 %	2,75 %	19,27 %	39,45 %	38,53 %	0,00 %
	Online	0,00 %	0,00 %	13,70 %	46,58 %	39,73 %	0,00 %
Total		0,00 %	1,38 %	16,48 %	43,01 %	39,13 %	0,00 %

Tabla 2. Correlación de Pearson entre capacidad de análisis y síntesis y modalidad de estudio

		Capacidad_de_an_y_sint
Modalidad	Correlación de Pearson	0,078
	Sig. (bilateral)	0,294
N		182

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

#### 4.2. Capacidad de organización y planificación

En este caso, se replican los resultados de la ‘Capacidad de análisis y síntesis’. De nuevo, los estudiantes han concentrado sus respuestas de forma mayoritaria en el valor 4, seguido del 5 (Tabla 3). No existen respuestas en la opción ‘No procede’ y apenas hay respuestas en los valores 1 y 2. Al igual que en la ocasión anterior, la correlación no es significativa, por lo que los estudiantes detectan que trabajan esta competencia de forma equivalente ya estén estudiando en modalidad presencial u *online*.

Tabla 3. Tabla cruzada entre capacidad de organización y planificación y modalidad de estudio

		1	2	3	4	5	No procede
Modalidad	Presencial	1,83 %	0,92 %	14,68 %	44,04 %	38,53 %	0,00 %
	Online	0,00 %	1,37 %	6,85 %	53,42 %	38,36 %	0,00 %
Total		0,92 %	1,14 %	10,76 %	48,73 %	38,44 %	0,00 %

Tabla 4. Correlación de Pearson entre capacidad de organización y planificación y modalidad de estudio

		Capacidad_de_org_y_plan
Modalidad	Correlación de Pearson	0,078
	Sig. (bilateral)	0,297
N		182

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

### 4.3. Capacidad de gestión de la información

En esta tercera competencia, los datos indican que tampoco hay diferencias significativas según a la modalidad de estudios (Tabla 2). Sin embargo, parece que en esta ocasión los estudiantes no han percibido de forma tan nítida como en los casos anteriores el hecho de haber trabajado la competencia relacionada con la gestión de la información (Tabla 1). Esto se afirma porque los datos muestran que la mayor concentración de respuestas se ubica en la puntuación 3 (44,38 %) seguida del valor 4. Aunque siguen sin localizarse puntuaciones de 'No procede' y el valor correspondiente al valor 1 es bajo, las puntuaciones de 2 se han incrementado hasta un 17,86 %.

Tabla 5. Tabla cruzada entre capacidad de gestión de la información y modalidad de estudio

		1	2	3	4	5	No procede
Modalidad	Presencial	1,83 %	22,02 %	36,70 %	39,45 %	1,83 %	0,00 %
	Online	1,37 %	13,70 %	52,05 %	32,88 %	1,37 %	0,00 %
Total		1,60 %	17,86 %	44,38 %	36,16 %	1,60 %	0,00 %

Tabla 6. Correlación de Pearson entre capacidad de gestión de la información y modalidad de estudio

		Capacidad_de_gest_info
Modalidad	Correlación de Pearson	0,017
	Sig. (bilateral)	0,82
	N	182

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

### 4.4. Razonamiento crítico

En esta competencia sí se encuentra una correlación significativa en el nivel 0,01 (Tabla 2). Por lo tanto, aunque en ambos grupos se percibe que se trabaja el razonamiento crítico parece que los estudiantes semipresenciales perciben que lo han trabajado en mayor medida. Específicamente, si se juntan los valores 4 y 5, los estudiantes *online* tienen un porcentaje de 72,67 % mientras que los presenciales fue un 60,19 %. Además, mientras que los estudiantes de modalidad *online* apenas presentan respuestas en los valores 1 y 2 (1,37 %), las respuestas de los presenciales para estos valores ascienden a un 9,26 %.

Tabla 7. Tabla cruzada entre capacidad de gestión de la información y modalidad de estudio

		1	2	3	4	5	No procede
Modalidad	Presencial	1,85 %	7,41 %	30,56 %	38,89 %	21,30 %	0,00 %
	Online	0,00 %	1,37 %	26,03 %	31,51 %	41,10 %	0,00 %
Total		0,93 %	4,39 %	28,29 %	35,20 %	31,20 %	0,00 %

Tabla 8. Correlación de Pearson entre capacidad de gestión de la información y modalidad de estudio

		Razonamiento_critico
Modalidad	Correlación de Pearson	,222**
	Sig. (bilateral)	0,003
	N	182

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

### 4.5. Competencia de comunicación oral en lengua materna

En el caso de la 'Competencia de comunicación oral en lengua materna', ambos grupos concentran la mayor parte de sus respuestas en el valor 4 (Tabla 8). Sin embargo, son los estudiantes de modalidad semipresencial los que

perciben haber desarrollado más esta competencia, dado que presentan igualmente altos porcentajes en el valor 5 y, proporcionalmente hablando, valores muy por debajo de los del grupo presencial en las puntuaciones 1 y 2. De hecho, como se observa en la Tabla 9, existe una correlación significativa en un 0,05.

Tabla 8. Tabla cruzada entre competencia de comunicación oral en lengua materna y modalidad de estudio

		1	2	3	4	5	No procede
Modalidad	Presencial	6,54 %	11,21 %	23,36 %	36,45 %	22,43 %	0,00 %
	Online	4,29 %	4,29 %	20,00 %	37,14 %	34,29 %	0,00 %
Total		5,41 %	7,75 %	21,68 %	36,80 %	28,36 %	0,00 %

Tabla 9. Correlación de Pearson entre competencia de comunicación oral en lengua materna y modalidad de estudio

Modalidad	Correlación de Pearson	Expresion_ oral
	Sig. (bilateral)	,156*
	N	0,038
		182

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

#### 4.6. Competencia de comunicación escrita en lengua materna

En esta última competencia ocurre algo similar a lo visto en el apartado anterior. Como en el caso de la ‘Competencia de comunicación oral en lengua materna’, las respuestas de los estudiantes se concentran en el valor 4 (Tabla 10). Sin embargo, es el alumnado semipresencial el que muestra un mayor aprovechamiento de esta competencia: los valores 1 y 2 solo fueron marcados por el 6,85 % de los estudiantes (frente al 12,96 % del alumnado presencial). Además, los resultados de la correlación de Pearson (Tabla 11) muestran que han sido significativos a un nivel de confianza del 0,05.

Tabla 10. Tabla cruzada entre competencia de comunicación escrita en lengua materna y modalidad de estudio

		1	2	3	4	5	No procede
Modalidad	Presencial	2,78 %	10,19 %	24,07 %	36,11 %	26,85 %	0,00 %
	Online	1,37 %	5,48 %	15,07 %	42,47 %	35,62 %	0,00 %
Total		2,07 %	7,83 %	19,57 %	39,29 %	31,23 %	0,00 %

Tabla 11. Correlación de Pearson entre competencia de comunicación escrita en lengua materna y modalidad de estudio

Modalidad	Correlación de Pearson	Expresion_ escrita
	Sig. (bilateral)	,152*
	N	0,04
		182

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

### 5. Discusión y conclusiones

En este estudio se ha planteado la pertinencia de diseñar actividades de aprendizaje y enseñanza dirigidas al desarrollo de las competencias genéricas y vinculadas a las competencias específicas de cada área. Así, se ha

planteado el proyecto #*MultimodalidadModoOn*, cuyo eje central ha sido la creación de infografías por parte de los estudiantes.

Como se verá en futuros trabajos, los estudiantes en el cuestionario manifestaron que el uso de textos multimodales como las infografías les facilitó el seguimiento de las explicaciones y el recuerdo de los contenidos gracias a las síntesis y a las esquematizaciones propuestas. Con ello, se mantiene que las infografías son un recurso adecuado para crear prácticas que incentiven los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario.

Ahora bien, los objetivos específicos de esta investigación se centraban en analizar las percepciones de los estudiantes sobre la adquisición de las competencias instrumentales y en realizar una comparativa entre presenciales y semipresenciales (v. 4. Análisis de resultados: las competencias instrumentales según la modalidad de estudios en asignaturas del área lingüística). A este respecto, se confirma que todos los estudiantes, independientemente de la modalidad de estudio, han percibido una adecuada adquisición de todas las competencias analizadas. Sin embargo, no todas ellas se han comportado de la misma forma.

Mientras que ‘Capacidad de análisis y síntesis’, ‘Capacidad de organización y planificación’ y ‘Capacidad de gestión de la información’ no presentan diferencias significativas entre la modalidad de estudio, las competencias ‘Razonamiento crítico’, ‘Competencia de comunicación oral en lengua materna’ y ‘Competencia de comunicación escrita en lengua materna’ sí las muestran. En detalle, aunque ambos grupos muestran una percepción positiva sobre su adquisición, es el grupo de estudiantes semipresenciales, en los tres casos, el que sobresale en comparación con el presencial. No obstante, cabe destacar que, en general, las puntuaciones en todas las competencias están concentradas entre los valores 4 y 5 (recuérdese que la escala era de 1 a 5 con la opción de ‘No Procede / No se ha utilizado’). El motivo de estas diferencias significativas podría deberse a diversas variables externas ajenas a esta investigación como, por ejemplo, la edad de los participantes (normalmente, superior en titulaciones semipresenciales) o bien sus competencias a la hora de trabajar autónomamente. Sin embargo, estas son solo suposiciones y queda para trabajos posteriores analizar en detalle cuáles pueden ser las variables externas de influencia.

Asimismo, se considera relevante indicar que, aunque contaban con la opción de respuesta ‘No procede / No se ha utilizado’, ningún estudiante hizo uso de dicha opción. Por lo tanto, el 100 % de los informantes –en mayor o menor medida– han confirmado que a nivel personal todas las competencias instrumentales han sido trabajadas. Si se hiciese un *ránking* para averiguar de las seis competencias cuáles han sido las que el alumnado considera que ha adquirido en mayor medida, el orden (de más a menos sumando los valores de 4 y 5) sería el siguiente (en ambos grupos): ‘Capacidad de análisis y síntesis’, ‘Capacidad de organización y planificación’, ‘Capacidad de gestión de la información’, ‘Razonamiento crítico’, ‘Competencia de comunicación oral en lengua materna’ y ‘Competencia de comunicación escrita en lengua materna’. Esto implica que especialmente las competencias que tienen que ver con la expresión (tanto oral como escrita) deben ser reforzadas para que los estudiantes perciban que se trabajan en mayor medida. A este respecto, conviene destacar que “las opiniones de los graduados pueden ayudar a la mejora continua de la implantación de las enseñanzas y a la reformulación de nuevos objetivos” (Rodríguez Esteban y Vieira Aller, 2009, p. 46). Por ello, en futuros trabajos se procurará analizar la percepción de los estudiantes al respecto de las competencias interpersonales, las sistémicas o las específicas de cada materia.

## 6. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco del grupo de investigación de alto rendimiento Lingüística y Nuevos Medios de la Universidad Rey Juan Carlos.

## Referencias

- Albar Mansoa, P. J. (2016). Infografía didáctica, un recurso visual y lingüístico implementado como herramienta transversal de cognición a través de la educación artística. En Coral González Barberá, C. & Castro Morera, M. (eds.). *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después: libro de actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía*. 851-851. Sociedad Española de Pedagogía.
- Colás Bravo, M. P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En Colás Bravo, M. P. & Pablos Pons, J. de (eds.). *La Universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, 101-124. Aljibe.
- Colle, R. (2004). Infografía: Tipologías. *Revista Latina de Comunicación Social*, 58, 18.
- Gómez Camacho, A., Núñez-Román, F., & Guichot Muñoz, E. (2016). La mejora de la alfabetización multimodal en el alumnado universitario: Nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital. En Díez Mediavilla, A. E., Brotons Rico, V., Escandell Maestre, D. & Rovira Collado, J. (eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos*, 980-988. Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64940>.
- González Morga, N. (2017). *Un estudio de competencias transversales en la Universidad de Murcia*. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/52943>.
- González, J., & Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>.
- Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Octaedro.
- Gutiérrez Cardoso, N. (2018). Textos multimodales y su apoyo a la creación e interacción en el entorno educativo. *Praxis, Educación y Pedagogía*, 2, 84-111.
- Guzmán-Simón, F. G. (2016). La alfabetización multimodal en la Educación Superior. En Gómez Camacho, A. (ed.). *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital*, 17-31. Síntesis.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosar, P. S. L., & Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. La Muralla.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Pilar Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Intriago Alcívar, G. C., Martínez Vásquez, Á. B., Intriago Alcívar, R. E., & Dahik Cabrera, J. L. (2017). Infografía como método alternativo pedagógico para el aprendizaje en la educación superior. *Revista Magazine de las Ciencias: Revista de investigación e innovación*, 2(4), 67-76. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/382>.
- Liñán García, M. A. (2015). El diseño por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 11, 73-84. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2015.v0i11.7707>.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18589>.
- Perrenoud, P. (2006). La universidad: Entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias. *Pedagogía y saberes*, 24, 67-77. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys67.77>.
- Rodríguez Esteban, A., & Vieira Aller, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: Un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de investigación educativa, RIE*, 27(1), 27-47. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94261>.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: Entre la relevancia y la banalidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, Extra 1*, 3. <https://revistas.um.es/redu/article/view/10631>
- Solanes Puchol, A., Núñez Núñez, R. M., & Rodríguez Marín, J. (2012). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 513-522. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/429>.
- Unsworth, L. (2021). Infografías científicas en secundaria: Complejos de significados multimodales en ensambles compuestos verbales-visuales. *Pensamiento educativo: revista de investigación educacional latinoamericana*, 58(2), 9. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.9>.