

## DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA MATERIA TECNOLOGÍA EDUCATIVA BAJO EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

RAQUEL BARRAGÁN SÁNCHEZ y OLGA BUZÓN GARCÍA

*Universidad de Sevilla*

Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa  
Dpto. Didáctica y Organización Educativa  
Facultad de Ciencias de la Educación  
C/ Camilo José Cela s/n  
41018 - Sevilla - España  
Email: rbarragan@us.es; olgabuzon@inicia.es

**Resumen:** La experiencia que aquí presentamos, se encuentra enmarcada en una propuesta formativa en la que se plantea una aproximación de corte experimental cuyo eje central es el Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto, nos planteamos la necesidad de desarrollar competencias específicas en la materia Tecnología Educativa bajo el marco del Espacio Europeo de Educación Superior ya que consideramos de gran importancia ensayar una nueva forma de diseñar la materia más centrada en las realidades profesionales.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior, definición y desarrollo de Competencias, Tecnología y Educación, reflexión.

**Abstract:** The experience we present here is part of an educational proposal in which we suggest an experimental approach. Its main subject is the European Space of Higher Education. In this context, we present the need to develop specific competences in the subject called Educational Technology, in the framework of European Space of Higher Education, as we consider very important to test a new way to design the subject the most focused on professional realities.

**Keywords:** European Space of Higher Education, definition and development of Competences, Technology and Education, reflection.

---

### 1. Introducción

El nuevo siglo se ha caracterizado como una época llena de grandes transformaciones, los cambios a los que hacemos referencia, pasan a ser desde

transformaciones estructurales, cambios en las lógicas de producción y en las organizaciones, en las cualificaciones y por supuesto cambios en el sistema de Enseñanza Aprendizaje entre otros (Echeverría 2002). La construcción de una organización Europea común y el desarrollo de la sociedad del conocimiento, implica que en un momento determinado, Europa se plantee una estrategia global que unifique los esquemas educativos de educación superior, incentivando de esta forma esquemas educativos flexibles y comparables que faciliten el intercambio y la movilidad. Persiguiéndose en último término, alcanzar los niveles de calidad y competitividad internacional que la sociedad demanda, lo que se traduce en un incremento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Entre las nuevas directrices que se marcan para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior está la creación de un sistema común de cómputo académico "el crédito europeo" diferente al crédito actual. El origen del nuevo Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) se remonta a la última década y lo encontramos en los programas transnacionales Erasmus, Sócrates y Leonardo entre otros. A través de estos programas se promovió la creación de mecanismos de reconocimiento de créditos entre las distintas universidades e instituciones de educación superior, por lo tanto el ECTS debe definir el volumen de trabajo del alumno, por lo que se requiere una reformulación de la organización curricular y una adaptación a los nuevos modelos de formación.

## **2. Contexto**

La experiencia que aquí presentamos, se encuentra enmarcada en una propuesta formativa en la que se plantea una aproximación de corte experiencial en la que el eje central es el Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto, nos planteamos la necesidad de adquirir experiencia en el desarrollo de asignaturas y conocimiento en la aplicación del Crédito Europeo (ECTS). El ECTS es un Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de créditos. Se trata de un modelo centrado en el estudiante, que se basa en la carga de trabajo que éste debe afrontar para la consecución de los objetivos de un programa formativo.

Nuestra propuesta experiencial en la materia de Tecnología Educativa, se basa en un modelo de formación centrado en el trabajo del estudiante, donde los objetivos se especifican preferiblemente en competencias que se han de adquirir. Así mismo, el proceso de aprendizaje del alumno toma un papel relevante en el seno de nuestra propuesta, mientras que el docente es el responsable de desarrollar las clases, diseñar cuales son las actividades educativas necesarias para la consecución de los objetivos y competencias que requiere la superación de la asignatura. Todo ello nos lleva a una fase de diseño y reflexión educativa en la que el trabajo en equipo de varios docentes se hace necesario.

## **3. Origen y evolución del concepto de competencias**

Dentro de la fase de diseño y reflexión educativa de los docentes e investigadores implicados en esta materia específica, Tecnología Educativa, buena parte la ocupa la temática de las competencias ya que consideramos de gran importancia ensayar una nueva forma de diseñar la materia más centrada en las realidades profesionales. En una primera fase o etapa de trabajo el equipo se reúne en seminarios de reflexión, donde primeramente intentamos fundamenta el origen y delimitar conceptualmente el término competencias educativas o profesionales así como diferenciar entre varios tipos de estas, por un lado, las más genéricas o transversales aplicables a cualquier titulación y las más específicas de las titulaciones en particular, por otro lado también es necesario diferenciar entre instrumentales, personales y sistémicas (terminología utilizada en el Proyecto Tuning en su fase 1. 2003). Para llevar a cabo esta labor nos hemos remitido a fuentes documentales diversas (González, J. Y Wagenaar, R. 2003, Echeverría, B. 2002, Le Boterf; 1993 y 2002, Isus y otros, 2002, Sepúlveda, L. 2001, Corominas, E. 2001, Rycken, D.S. 2003 y Hutman, W. 2003) .

Históricamente el término competencias se comenzó a utilizar en el mundo laboral. Los dos últimos decenios del SXX sinterizan una época de profundos cambios en la economía y sociedad a nivel mundial, el proceso de globalización , las nuevas modalidades de producción y gestión industrial y empresarial, vinculado al desarrollo de las TIC, han generado una transformación que incide en la organización de la sociedad y en la construcción de la vida cotidiana. Es evidente que en este marco, la educación se convierte en un instrumento de máximo interés para desarrollar competencias educativas en la sociedad, generándose una serie de demandas al sistema educativo para que adecue su organización en función de los nuevos desafíos mundiales.

El concepto de competencias en el mundo laboral se generalizó en los años 1970 - 80, dentro de la gestión de los recursos humanos, la transferencia del concepto a los sistemas educativos se hecho de una forma lenta, pasando primero por la Formación Profesional (sector más desvirtuado de la educación). Por este motivo algunos defensores de la tradición lo consideran demasiado influido por la economía, demasiado orientado hacia el mundo laboral. (Hutmacher, W. 2003). Desde este punto de vista, la educación se vuelve dependiente de las orientaciones de la economía. En este contexto de cambios económicos y sociales, no podemos obviar, la evolución de la cultura educativa y del paradigma educativo, donde se pasa de centrarse en la enseñanza a centrarse en el aprendizaje, antes el protagonista era el profesor y ahora se prima la autonomía y la actividad del aprendiz. Esto implica un importante cambio de perspectiva, de este nuevo paradigma se desprende la competencia más general e importante de todas “*aprender a aprender*” y el concepto de *aprendizaje para toda la vida*.

En cuanto al término competencias, nos encontramos con una gran imprecisión terminológica, lo cual dificulta nuestra tarea, a continuación presentamos algunas definiciones. Le Boterf (1993) propone definir las

competencias en términos de conocimiento combinatorio y en relación con la acción profesional, así mismo, señala también los inconvenientes de la utilización de una definición débil de la competencia. Isus y otros (2002) definen la competencia como todo un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí; de manera que el individuo pueda actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales. (...) Las competencias según Prieto (2002) tienden a transmitir el significado de lo que la persona es “capaz de” o “es competente para” ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas. Finalmente añadiremos la definición de competencia extraída de (Echeverría, B. 2002): “cúmulo de aptitudes y actitudes, requeridas en diferentes trabajos y en contextos diversos, por lo cual son ampliamente generalizables y transferibles. Se adquieren a partir de la experiencia y se muestran en el desarrollo funcional, eficiente y eficaz de la actividad de las personas”. Como podemos observar en esta definición cobra especial relevancia el contexto, con lo que la competencia es definible en la acción, en situaciones de trabajo y pasa por tanto a denominarla “competencia de acción profesional”.

En nuestra revisión conceptual del término competencia, hemos podido observar como las destrezas, habilidades, cualidades, competencias, etc son términos a veces usados como sinónimos, esta confusión terminológica aumenta cuando el termino competencia es adjetivado con palabras como globales, básicas, transversales, genéricas, cognitivas, instrumentales, sistémicas, etc. Para hablar de competencias y debido a la gran diversidad terminológica, nos hemos remitido a la terminología utilizada en el Proyecto Tuning. (González, J y Wagenaar, R. 2003). Desde nuestro punto de vista, el término competencia profesional adquiere un significado holístico y reflexivo entre las cualidades y características profesionales del sujeto y la variedad de situaciones y contextos donde desarrolla su trabajo. Dentro del término competencias hemos distinguido entre aquellas más trasversales o genéricas, que serían competencias básicas para ejercer profesionalmente, pero que por si solas no son suficientes si consideramos las exigencias profesionales actuales, y las competencias específicas definidas en el Tuning para cada campo profesional que haría referencia, como su propio nombre indica, a aquellas competencias básicas de cada titulación en particular. Nosotros hemos avanzado un paso más en nuestra concreción y hemos definido aquellas competencias básicas y específicas a desarrollar o incentivar en la materia Tecnología Educativa.

#### **4. Competencias genéricas y específicas propuestas en el Proyecto Tuning**

Para el proceso de selección y definición de competencias nos basamos principalmente en el Proyecto Tuning. Este proyecto tuvo sus comienzos y empezó a desarrollarse dentro de un amplio contexto de reflexión sobre Educación Superior que se ha impuesto como consecuencia del acelerado ritmo de cambio de la sociedad. El proyecto está especialmente enmarcado en el proceso de la Sorbona-

Bolonia-Praga-Berlín, a través del cual los políticos aspiran a crear un área de Educación Superior integrada en Europa. Un rasgo significativo de Tuning es su compromiso de considerar los títulos en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de competencias genéricas y competencias específicas a cada área temática. A este respecto, si bien las competencias relacionadas con cada área de estudio son cruciales para cualquier título y se refieren a la especificidad propia de un campo de estudio (en nuestro caso Ciencias de la Educación), las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación. En una sociedad cambiante donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia.

En el proyecto Tuning se analizaron y fueron contrastadas una serie de competencias genéricas, que pudieran generarse en cualquier titulación. Después de un proceso de estudio y reflexión se elaboró una lista de 30 competencias clasificadas en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. A continuación presentamos la relación de competencias genéricas:

<b>COMPETENCIAS INSTRUMENTALES</b>	<b>COMPETENCIAS INTERPERSONALES</b>	<b>COMPETENCIAS SISTÉMICAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad de análisis y síntesis</li> <li>▪ Capacidad de organizar y planificar</li> <li>▪ Conocimientos generales básicos.</li> <li>▪ Conocimientos básicos de la profesión</li> <li>▪ Comunicación oral y escrita en la propia lengua.</li> <li>▪ Conocimiento de una segunda lengua.</li> <li>▪ Habilidades básicas de manejo del ordenador.</li> <li>▪ Habilidades de gestión de la información.</li> <li>▪ Resolución de problemas.</li> <li>▪ Toma de decisiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad crítica y autocrítica.</li> <li>▪ Trabajo en equipo.</li> <li>▪ Habilidades interpersonales.</li> <li>▪ Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.</li> <li>▪ Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.</li> <li>▪ Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.</li> <li>▪ Habilidad de trabajar en un contexto internacional</li> <li>▪ Compromiso ético.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.</li> <li>▪ Habilidades de investigación.</li> <li>▪ Capacidad de aprender.</li> <li>▪ Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.</li> <li>▪ Capacidad para generar nuevas ideas.</li> <li>▪ Liderazgo.</li> <li>▪ Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.</li> <li>▪ Habilidad para trabajar de forma autónoma.</li> <li>▪ Diseño y gestión de proyectos.</li> <li>▪ Iniciativa y espíritu emprendedor.</li> <li>▪ Preocupación por la calidad.</li> <li>▪ Motivación de logro.</li> </ul>

Además de las competencias genéricas, cada programa de aprendizaje buscará cubrir competencias más específicas a cada área temática. Las destrezas relacionadas con las áreas de estudio son los métodos y técnicas apropiadas que pertenecen a las diferentes áreas de cada disciplina según el área de conocimiento. En el área temática de Ciencias de la Educación las competencias específicas se han dividido en dos áreas de estudio; la primera enfocada en las ciencias educativas como disciplina académica y la segunda en la formación del profesorado. A continuación presentamos la relación de competencias específicas de las áreas anteriormente mencionadas:

<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN</b>	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad para analizar conceptos, teorías y políticas educativas de forma sistemática.</li> <li>▪ Capacidad para identificar las relaciones potenciales entre los contenidos de la materia y su aplicación a políticas y contextos educativos.</li> <li>▪ Capacidad para reflexionar sobre el propio sistema de valores.</li> <li>▪ Capacidad para cuestionar conceptos y teorías relativos a los estudios de educación.</li> <li>▪ Capacidad para reconocer la diversidad de alumnos y la complejidad del proceso de aprendizaje.</li> <li>▪ Toma de conciencia de los diferentes contextos en los que puede tener lugar el aprendizaje.</li> <li>▪ Toma de conciencia de los diferentes roles que desempeñan los participantes en el proceso de aprendizaje.</li> <li>▪ Conocimiento de las estructuras y finalidades de los sistemas educativos.</li> <li>▪ Capacidad para realizar investigación educativa en diferentes contextos.</li> <li>▪ Habilidades de orientación.</li> <li>▪ Capacidad para gestionar proyectos para el desarrollo y mejora de los centros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compromiso con el progreso y rendimiento del alumno.</li> <li>▪ Conocimiento y dominio de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>▪ Capacidad para orientar a alumnos y padres.</li> <li>▪ Conocimiento de la materia a enseñar.</li> <li>▪ Capacidad para comunicarse eficazmente con grupos e individuos.</li> <li>▪ Capacidad para crear un clima apropiado y favorecedor del aprendizaje.</li> <li>▪ Capacidad para utilizar las TIC en integrarlas en entornos de aprendizaje.</li> <li>▪ Capacidad para gestionar el tiempo eficazmente.</li> <li>▪ Capacidad para reflexionar sobre la propia actuación y autoevaluarse.</li> <li>▪ Toma de conciencia de la necesidad de desarrollo profesional continuo.</li> <li>▪ Capacidad para evaluar los resultados del aprendizaje y el rendimiento de los alumnos.</li> <li>▪ Capacidad para resolver problemas de forma colaborativa.</li> <li>▪ Capacidad para responder a la diversidad del alumnado.</li> <li>▪ Capacidad para mejorar el entorno de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>▪ Capacidad para adaptar el</li> </ul>

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad para gestionar programas educativos.</li> <li>▪ Capacidad para evaluar programas y materiales educativos.</li> <li>▪ Capacidad para prever nuevas necesidades y demandas educativas.</li> <li>▪ Capacidad para liderar o coordinar equipos educativos multidisciplinares</li> </ul>	<p>currículum a un contexto educativo concreto</p>

### 5. Competencias específicas para la materia Tecnología Educativa

Después de delimitar el concepto de competencia y de reflexionar acerca de los distintos tipos, llega el momento de definir las competencias específicas para la materia que vamos a impartir bajo la fórmula de Crédito Europeo, Tecnología Educativa, para ello pasamos a identificar las habilidades, actitudes, aptitudes y valores que pretendemos que los alumnos adquieran y desarrollen a lo largo curso. Las competencias, van a variar en función de la concepción que los investigadores tenemos de la asignatura, es decir, en función del marco teórico en el que se desarrolla y de los objetivos perseguidos en la materia. La propuesta de esta asignatura persigue cubrir varias facetas importantes en la formación de los licenciados en la titulación de Pedagogía; su formulación en términos de objetivos es la siguiente:

- Conocer y comprender los fundamentos científicos de la Tecnología Educativa para aplicarlos al conocimiento de la problemática real de la enseñanza.
- Profundizar en el conocimiento del diseño de la enseñanza a partir de diferentes concepciones curriculares.
- Desarrollar una capacidad creativa aplicada en relación al diseño de materiales educativos.
- Iniciarse en los conceptos básicos referidos a los multimedia en sus aplicaciones educativas.
- Analizar diferentes modelos evaluativos para la validación de medios y materiales educativos.
- Llevar a cabo una síntesis sobre las líneas fundamentales de la investigación educativa aplicada a los medios de enseñanza.

Dentro de este planteamiento, la capacitación para analizar, diseñar, elaborar, utilizar y evaluar diferentes materiales de enseñanza constituye un objetivo

aplicativo básico en esta asignatura. Una aproximación sistematizada al ámbito de la evaluación educativa centrada en medios, completa los aspectos claves para el desarrollo del presente programa, junto con una síntesis final en la que se propone una visión de conjunto sobre la investigación educativa referida a medios de enseñanza.

Después de un proceso de estudio y reflexión sobre las competencias genéricas y específicas del Tuning y como complemento de los objetivos y finalidades ya citados, decidimos definir una serie de competencias específicas para la asignatura de Tecnología Educativa. Un primer grupo de ellas las denominamos globales (interpersonales y sistémicas) porque consideramos que deben desarrollarse de forma transversal a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. En base a estas competencias, nos situamos en un nivel de concreción más específico y elaboramos otro grupo de competencias vinculadas preferentemente a un campo de actividades aplicadas (instrumentales). El gráfico siguiente muestra los distintos niveles de concreción de las competencias que hemos seguido para la definición de las propias de Tecnología Educativa.



*Figura 1. Niveles de concreción competencial*

A continuación presentamos las competencias definidas para la materia Tecnología Educativa:



COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS SISTÉMICAS.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habilidades específicas en la informática</li> <li>▪ Habilidad para elaborar un guión multimedia</li> <li>▪ Habilidad para utilizar distintos recursos y programas en el diseño de una página Web</li> <li>▪ Habilidad para relacionar de forma coherente y efectiva núcleos temáticos a través de hiperenlaces.</li> <li>▪ Habilidad para crear los ficheros o archivos que componen la Web.</li> <li>▪ Habilidad para subir los ficheros</li> <li>▪ Habilidad para gestionar el alojamiento o servidor en Internet donde colocar la Web.</li> <li>▪ Habilidad para utilizar las posibilidades tecnológicas que ofrece Power Point para hacer presentaciones.</li> <li>▪ Capacidad para aplicar las teorías y modelos de comunicación a situaciones educativas prácticas.</li> <li>▪ Capacidad para aplicar teorías y modelos al análisis y valoración de recursos y prácticas educativas.</li> <li>▪ Capacidad para elaborar instrumentos de evaluación de recursos educativos según criterios teóricos.</li> <li>▪ Habilidad para aplicar criterios científicos y metodológicos para seleccionar y valorar la información de Internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habilidad para exponer y comunicar la actividad a los compañeros.</li> <li>▪ Habilidad para incorporar reflexiones, sugerencias y recomendaciones de otras personas acerca de su trabajo.</li> <li>▪ Capacidad para escuchar y respetar otros puntos de vista acerca del tema y de la forma que adopta en su trabajo.</li> <li>▪ Habilidad para ser disciplinado en la organización y desarrollo del trabajo.</li> <li>▪ Capacidad de crítica y autocrítica con el trabajo.</li> <li>▪ Capacidad para superar resistencias derivadas del uso de las tecnologías.</li> <li>▪ Capacidad para ser autónomo en la realización del trabajo</li> <li>▪ Compromiso ético (aplicación de valores asumidos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad para plantear nuevos retos no exigidos para la resolución de la actividad.</li> <li>▪ Capacidad para seleccionar y aplicar criterios propios en la realización de la actividad</li> <li>▪ Capacidad para presentar la actividad conforme a criterios estéticos y originales</li> <li>▪ Capacidad para adoptar posiciones razonadas y conscientes ante el tema o situación educativa tratada.</li> <li>▪ Capacidad para idear estrategias novedosas para resolver la actividad</li> <li>▪ Capacidad para comprender y valorar si la realización de mi actividad se adecua a los objetivos y referentes propuestos por los profesores.</li> <li>▪ Capacidad para aprovechar los apoyos (recursos, espacios, etc.) que ofrece el contexto para realizar la actividad.</li> <li>▪ Habilidad para recuperar y analizar información a partir de diferentes fuentes</li> <li>▪ Desarrollar habilidades para la resolución de problemas</li> <li>▪ Capacidad para aplicar la teoría a la práctica</li> <li>▪ Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)</li> </ul>

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS SISTÉMICAS.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habilidad para organizar y estructurar la información a exponer.</li> </ul>		

Como podemos observar estas competencias están directamente relacionadas con las competencias genéricas y específicas propuestas por el Proyecto Tuning, en cambio, podemos observar que el nivel de concreción y desglose es evidente. En todo momento es notable la influencia ejercida por el marco teórico en el que enmarcamos la materia y los objetivos definidos para la misma. Pensamos que estos dos elementos resultan claves a la hora de seleccionar y definir nuestras competencias, pues es donde vamos a encontrar las bases diferenciadoras de nuestra materia. También nos gustaría destacar como elemento muy importante las influencias del contexto donde se desarrolla la experiencia, dentro del contexto pueden incidir varios factores como pueden ser las características de los aprendices, las de los educadores, características de la institución donde se imparten las clases, etc.

El sistema de selección de las competencias está totalmente marcado por la concepción que los investigadores tenemos para la asignatura Tecnología Educativa y por el programa didáctico diseñado para la misma (Buzón, O. y Barragán, R. 2004). Con esto queremos dejar constancia de que el marco competencial que aquí se expone data de cierta flexibilidad.

Además de definir y concretar las competencias que deseamos desarrollar e impulsar a nuestros alumnos de la materia Tecnología Educativa, hemos creído necesario delimitar las funciones que deben desempeñar los educadores o tutores que forman parte del proceso de desarrollo de la experiencia. Funciones generales de los tutores:

- Diseñar el proyecto didáctico que se va poner en marcha
- Generar y propiciar situaciones de aprendizaje adecuadas para el desarrollo de las competencias que se definen en el proyecto.
- Dinamizar y crear un buen clima de trabajo.
- Diagnosticar y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno para ir adaptando el sistema formativo hasta lograr los niveles de competencias pretendidos
- Colaborar con los demás profesionales implicados en el proyecto.

Además dentro del grupo de tutores debe de haber una persona que asuma una mayor responsabilidad dentro de la materia y que además de las funciones anteriores deberá asumir las siguientes competencias:

- Coordinar a los tutores para el correcto desarrollo del proyecto
- Dar respuesta a todas las cuestiones derivadas de la implantación del Crédito Europeo.
- Intervenir de forma determinante en el proceso de evaluación

Para finalizar, nos gustaría recalcar, que es muy importante que estas reflexiones y la toma de decisiones sea tomada de forma conjunta y consensuada por todos los docentes e investigadores que forman parte del proyecto, pues es la mejor forma de que después se traduzca en un trabajo coherente y coordinado, del cual depende el éxito del proyecto.

## **6. Reflexiones y conclusiones del proceso**

Dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior, España ha puesto en marcha distintos dispositivos y estrategias para llegar a la definición de las competencias genéricas o transversales, también denominadas competencias esenciales o claves, así como la definición de las competencias específicas para cada titulación y campo profesional específico. La identificación y priorización de estas competencias ha quedado plasmada de una forma más o menos consensuada en el Proyecto Tuning. A su vez se están llevando a cabo experiencias y proyectos para el diseño de Planes de Estudio en cada titulación donde también son definidas las competencias específicas por titulación y por campo profesional cuando es pertinente. En cambio, encontramos un gran vacío documental referido al proceso que ha permitido identificar y legitimar estas competencias. De la documentación que manejamos, podemos deducir que se ha utilizado una metodología de discusión, reflexión y negociación entre expertos y también se han utilizado resultados de investigaciones provenientes del mercado laboral y profesional, sin embargo echamos en falta la respuesta a interrogantes como ¿qué competencias se han excluido y bajo qué criterios?.

Para nosotros el verdadero reto comienza, cuando intentamos adaptar las competencias ya identificadas, a una materia concreta de una titulación y en un contexto concreto. Con nuestro estudio, hemos pretendido perfilar un marco metodológico para la priorización, definición y selección de competencias específicas de la materia Tecnología Educativa basándonos en tres ejes fundamentales: el marco teórico desde el que se enmarca la materia, los objetivos que nos proponemos en el desarrollo de la asignatura y las competencias genéricas y específicas definidas en el Proyecto Tuning.

En el transcurso de este proceso nos hemos encontrado con dificultades como la gran diversificación que existe del término competencias y la búsqueda de herramientas que evalúen la adquisición y desarrollo de las competencias por parte de nuestros alumnos, contemplándose esta evaluación desde el diagnóstico, el

proceso y los resultados. Con nuestro proyecto, hemos desafiado al alumno, en la mayoría de los casos acostumbrado a un sistema educativo tradicional donde priman adquisición de conocimientos de carácter teórico, a realizar tareas y actividades donde el eje central son el pensamiento crítico, la creatividad, la gestión de la información, la curiosidad intelectual etc. A lo que ellos aceptaron el reto con una actitud positiva. Hemos podido observar como al principio las dificultades para seguir el programa eran evidentes, pero en su gran mayoría fueron desapareciendo o atenuándose durante el desarrollo del proceso, finalmente hemos podido comprobar como el nivel de satisfacción y la autoestima del alumnado eran perceptiblemente positivos, lo cual se expresaba en sus comentarios: *"he aprendido a opinar", "sé que mi opinión es importante", "he perdido la vergüenza a hablar en público", "me siento importante"....* Finalmente, una de las aportaciones que hacemos es una propuesta de clasificación y especificación de competencias específicas para nuestra materia, que son expuestas para ser sometidas a discusión y debate, ya que no las consideramos una clasificación y definición cerrada ni exclusiva, pues van a depender de una concepción flexible del marco teórico de la materia.

## 7. Referencias bibliográficas

- Area, M. (Ed.) (2001): Educar en la sociedad de la información. Desclée de Brouweeer, Bilbao.
- Bustamante, E. (comp.) (2003): Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación. Las industrias culturales en la era digital. Gedisa, Barcelona.
- Buzón, O. y Barragán, R. (2004): Un modelo de Enseñanza-Aprendizaje para la implantación del nuevo Sistema de Créditos Europeos en la materia de "Tecnología Educativa ".(material policopiado).
- Corominas, E. (2001): Competencias genéricas en la formación universitaria. Revista de Educación. Nº 325. 299-321.
- De Pablos, J. (Ed.) (1994): La Tecnología Educativa en España. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Echeverría, B. (2001): Configuración actual de la profesionalidad. Letras de Deusto 91(31), 31-55.
- Echeverría, B. (2002): "Gestión de la Competencia de Acción profesional". Revista de Investigación Educativa, Vol. 20, nº1, pp: 7-43.
- González, J Y Wagenaar, R.(coords) (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Universidad de Deusto.

- Hutmacher, W. (2003): Definición de las competencias básicas. La situación en Europa. Congreso de Competencias Básicas. Barcelona 26 y 27 de junio 2003.
- Isus, S. et al. (2002): Desarrollo de Competencia de Acción Profesional a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. II Congreso Europeo en Tecnología de la Información en Educación y la Ciudadanía: Una visión crítica. Barcelona.
- Le Boterf, G. (2002): Ingeniería de las Competencias. Barcelona Gestion 2002-Training Club – PISE
- Le Boterf, G.; Barzucchetti, S. y Vincent, F. (1993): Cómo gestionar la calidad de la formación. Barcelona Gestión 2000
- Prieto, J.M., (2002): Prólogo. Levy-Leboyer Claude: Gestión de las competencias, Gestión 2000, SA, Barcelona.
- Red Educación De Pedagogía Y Educación Social (2002): Diseño de las titulaciones de grado de pedagogía y educación social. Proyecto ANECA. <http://www.aneca.es/>
- Rychen, D.S. (2003): La naturaleza de las competencias clave. Una perspectiva interdisciplinaria en internacional. Congreso de Competencias Básicas. Barcelona 26 y 27 de junio 2003.
- Seminario Internacional “Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. 9 –11 de julio de 2003. Universidad de Deusto.
- Sepúlveda, L. (2001): El concepto de Competencias Laborales en Educación. Notas para un Ejercicio Crítico. *Revista Digital Umbral*. Nº8. <http://www.reduc.cl>

