

## BASES PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO DOCENTE Y PROYECTO INVESTIGADOR

María Purificación Pérez García (mpperez@ugr.es)  
Dpto. Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Granada  
(España)

En este documento abordaremos la elaboración de un proyecto docente y de un proyecto investigador. Tanto su diseño como exposición son requisitos imprescindibles para entrar a formar parte del cuerpo de profesores permanentes de la Universidad. A continuación, desgranaremos las partes que conforman cada uno de estos proyectos.

### A. PROYECTO DOCENTE

El proyecto docente está compuesto por dos grandes apartados: el ámbito disciplinar y la propuesta u organización curricular.



---

La primera, el *ámbito disciplinar*, se refiere al recorrido histórico, epistemológico y de contenido que hay que hacer en la materia. Para ello, se pueden consultar proyectos docentes del área, los índices de los manuales, bibliografía especializada y, especialmente, reuniones científicas del área, pues es allí donde se discute sobre su rumbo y se recogen las nuevas aportaciones y líneas de trabajo.

Al hablar de *organización curricular* del Proyecto Docente nos referimos a que todo el tratamiento teórico-epistemológico previo descrito en el proyecto, se traduce y concreta en el desarrollo de una propuesta docente en forma de asignatura para impartir al sector alumnado.

Dicho de otra manera, la propuesta didáctica se ubica después de haber escrito la revisión teórica, con objeto de dar a conocer el terreno a nivel epistemológico y científico. Por tanto, una vez expuesto, se propone el reto de pensar cómo llevarlo a cabo con los alumnos. Se trata de que el estudiante aprenda los contenidos, gracias a nuestra mediación en el proceso de enseñanza.

Las partes que conforman la organización curricular son: por un lado, el *contexto* donde se desarrollará el proyecto, que siguiendo la terminología del profesor Zabalza, nos estaríamos refiriendo al contexto institucional, curricular, profesional y personal; y por otro, los *elementos curriculares*, tales como los objetivos, contenidos, competencias, la metodología, los recursos, la evaluación y la tutoría, enmarcados dentro de los contextos. Sin olvidar la idea de la necesidad de formar en el marco de las competencias, tanto genéricas, desmenuzadas en el proyecto Tuning<sup>1</sup>, como específicas propias de cada titulación, recopiladas en los Libros Blancos<sup>2</sup> por el Ministerio y en los documentos Verifica de cada Universidad<sup>3</sup>. Realidades que habrán de reflejarse en la propuesta didáctica.

Dada la situación de nuestros planes de estudio, hemos de decir, que la realización del proyecto docente actual dista de los que hasta ahora se venían diseñando con un amplio margen de maniobra. Los objetivos, los contenidos, las competencias, criterios metodológicos e incluso de evaluación están especificados en las fichas de las asignaturas aprobadas en el documento Verifica. Por tanto, el margen de maniobra al que apelábamos, para el opositor es muy estrecho pues es prescriptiva toda la información. Queda, por tanto, poco para la creatividad. Es verdad que se pueden añadir objetivos, contenidos y competencias pero no se puede eliminar lo aprobado en el Verifica. También es verdad que los elementos curriculares en los que el profesor puede participar y aportar más y definir su estilo es en los contenidos prácticos, la metodología, los recursos y la evaluación. El grado de coherencia con el que revistamos y conjuguemos los elementos curriculares, marcará la diferencia del proyecto.

---

<sup>1</sup> Proyecto europeo que estudió los niveles de competencia al finalizar los estudios universitarios desde la perspectiva de la Universidad, los empleadores y los estudiantes. La participación española fue liderada por el profesor Aurelio Villa de la Universidad de Deusto.

<sup>2</sup> Después de los resultados del proyecto Tuning, la Universidad española se sometió a debate. Cada Universidad estudió sus títulos de forma exhaustiva, generando los Libros Blancos de cada titulación. Se pueden consultar en la página de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (A.N.E.C.A.).

<sup>3</sup> Tras este periodo de estudio y debate, cada Universidad diseñó su plan de estudios para cada una de sus titulaciones. El desarrollo del plan de estudios se concretó en un documento llamado VERIFICA, que debía aprobar la A.N.E.C.A.

---

A continuación pasamos a comentar dichos elementos. Como norma de procedimiento, en cada uno de los componentes didácticos, remarcaremos unas sugerencias que creemos esclarecerán la toma de decisiones en la redacción del proyecto.

**Sugerencias:** Cuestiones que inmediatamente nos asaltan son:

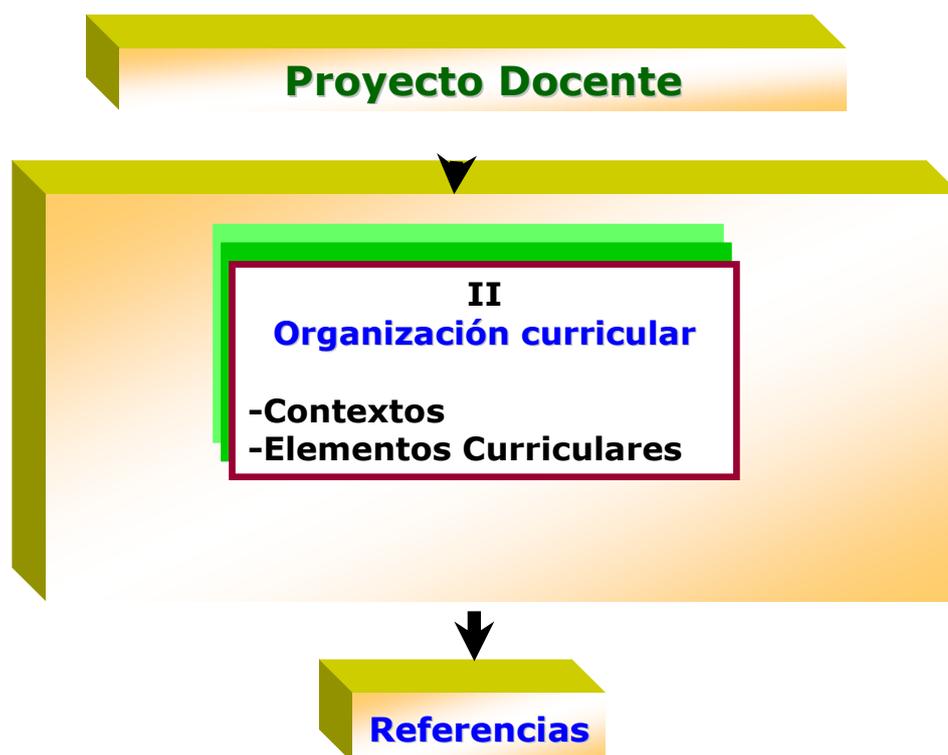
-¿Cómo organizo yo el proyecto?, ¿en cuántas partes lo divido?, ¿cómo hablo de los elementos curriculares?, ¿cómo se llamarán los temas?, ¿dónde pongo las actividades de cada tema?, ¿en qué lugar se habla de la bibliografía básica y complementaria?

Apuntamos una opción para la organización curricular (como se aprecia en la siguiente figura):

1) Se trata de que cada uno de los elementos curriculares los subdividimos en epígrafes, por ejemplo en el elemento de Metodología, después de los métodos, ilustráis con las actividades pensadas para cada tema; o por ejemplo, en los Objetivos, una vez expuestos los generales del proyecto, explicitáis tema por tema lo que pretendéis; o en el de Contenido, un subapartado sería la Selección, otro el subapartado de Programa, el cual incluiría sus propios epígrafes:

Habría un párrafo introductorio que justificaría los bloques de contenido decididos, tanto su nombre como el porqué de incluir unos temas y no otros de los pensados en el programa. Por tanto, de cada uno de los temas –agrupados por bloques, ya explicados– escribiríamos:

- a) Introducción: de un párrafo en el que se explique la necesidad e importancia de la inclusión del tema en cuestión en el programa. Os recomiendo que penséis en qué aporta al alumno o cómo contribuye al eje conductor de los otros temas.
- b) Objetivos: puede ser variable por cada tema, pero alrededor de 2 ó 3 objetivos.
- c) Contenidos teóricos: se especifica el tema con sus epígrafes y subepígrafes.
- d) Contenidos prácticos: se explican las actividades prácticas pensadas para conseguir los objetivos de cada uno de los temas.
- e) Competencias estimuladas: aunque cuando seleccionáis los contenidos se expondrán las competencias que estimularían, se puede hacer una tabla resumen de la contribución por temas.
- e) Materiales empleados: se aclara cuál es la bibliografía básica y cuál la complementaria. Es conveniente cuando citéis capítulos de libros, que especifiquéis las páginas.



## 1. OBJETIVOS

Existen dos tradiciones. Una, según un *modelo tecnológico*, los objetivos se expresan en términos de conducta observable y medible, están jerarquizados, son concretos y tienen un carácter cuantitativo. Es decir, especifican la conducta final con verbos que indican acciones observables como escribir, señalar..., describen la situación en que la conducta ha de producirse y llevan implícito el criterio de evaluación. Por ejemplo “proporcionar a los estudiantes experiencias de campo y laboratorio que les ayuden a aplicar las herramientas metodológicas de investigación”; y dos, según el *modelo de proceso*, los objetivos son una guía para orientar al estudiante y se formulan con carácter general. Por ejemplo “fomentar la capacidad de reflexión crítica y creativa”. Se les llama también intenciones educativas o principios de procedimiento (Blanco, 1994).

La idea que queremos transmitir es que es necesario explicitar qué promover en el proceso de enseñanza–aprendizaje. De modo que se debe asumir el compromiso de declarar unas intenciones finales que orientan la propuesta, para que ésta pueda ser comprendida, adquirida y valorada.

Los objetivos concretan la dirección del currículum. El hecho de establecer objetivos supone un proceso de reflexión, depuración y aclaración de lo que se quiere hacer. Se trata de dilucidar qué se tiene que lograr en los alumnos como consecuencia de un conjunto de procesos interactivos efectuados en el aula.

Algunos verbos que dan pista para concretar el tipo de aprendizaje en el alumno y que facilita su redacción, son los propuestos por Ferreres (2002), tras revisar a

Marcelo (2001) y De la Torre (1993) y por Antúnez y otros (1992) y de los cuales hemos hecho un resumen:

Objetivos (enseñanza-aprendizaje)		Verbos
Conocimiento		Conocer, comprender, trasladar, componer, identificar, indicar, dibujar, señalar.
Habilidades	Académicas	Leer, ver, oír, tomar nota, hacer gráficos, interpretar, construir, diseñar, clasificar, organizar, explicitar, analizar, elaborar
	Investigación	Observar, plantear hipótesis, analizar, aplicar, buscar documentación, manipular, tabular, interpretar, experimentar, probar, reconstruir
	Social	Cooperar, saber discutir, defender ideas, argumentar, trabajar en equipo, resolver conflictos
Actitudes		Apreciar, tomar conciencia, sensibilizarse, interesarse, tomar parte, esforzarse, comprometerse, participar, aprender a emprender, adaptarse, conseguir, cooperar, habituarse a, ser responsable, tolerar, valorar, aceptar, aprovechar, responsabilizarse

Tabla 1. Verbos para la redacción de objetivos.

### Sugerencias:

- ¿Qué propósitos formativos me planteo, además de los prescritos en la ficha de la asignatura, recogida en el documento Verifica? ¿Los del plan de estudios o los propios?
- Al finalizar el semestre, curso...¿para qué les ha servido o va a servir?
- Comenzaremos con la revisión de los descriptores oficiales del Boletín Oficial, también la ficha aprobada en el documento Verifica del título, así como la Guía docente aprobada en el departamento.
- Los objetivos se suelen redactar en infinitivo.
- Evolucionar del objetivo a la intencionalidad educativa.
- Los objetivos nos informan de cuáles son los conocimientos, las habilidades y las actitudes que esperamos que consigan los estudiantes

## 2. COMPETENCIAS

En el proyecto docente hemos de hacer referencia a competencias genéricas como específicas. Para ello se consultarán:

- Las competencias Tuning, que son genéricas, son las que cualquier universitario, independientemente de la titulación que cursen, habrán de trabajar.
- Las competencias recogidas en los Libros Blancos de la ANECA, específicas de cada titulación; y
- Las competencias, también específicas, que el título ha explicitado en su documento VERIFICA. En este mismo texto buscaremos la ficha de la asignatura, pues ya se habrá hecho una selección de las competencias.
- El siguiente paso es adentrarnos en la guía docente de dicha asignatura, aprobada por el departamento, pues en esta guía ya vendrán explicitadas todas las competencias.

---

### 3. CONTENIDOS

Los contenidos son el medio para conseguir los objetivos. Los contenidos deben favorecer el aprendizaje del conocimiento teórico, las destrezas para construir el conocimiento y las actitudes que regulan la vida en sociedad. Es decir, los contenidos procurarán estimular la parcela de competencias que le corresponda a dicha asignatura.

Los contenidos resultantes habrán de respetar la estructura interna de la materia de que se trata, así como también las demandas formativas de especialización y formación.

En este epígrafe, hemos de aclarar, -también de cara al proyecto que se redacte-, tres puntos clave para organizar los contenidos, a saber: a) la selección; b) la secuenciación; y c) la temporalización.

#### A) Selección de contenidos

Para seleccionar consideraremos la estructura de la disciplina, las necesidades sociales del mercado y las del propio alumno. Es seguro que en toda la parte primera teórica del proyecto, encontraremos el grueso de los contenidos.

Para Zabalza (2000), los contenidos se seleccionan en función de la naturaleza del proyecto (para qué va a ser) y de las experiencias oficiales que sobre este existan. Para este mismo autor los criterios de selección son: Representatividad (elementos seleccionados sean un reflejo del conjunto), Ejemplaridad (elegir conceptos básicos), Epistemológico (descubrir los nudos o conceptos clave que actúan de sistemas de conexión de la estructura temática), Transferibilidad (privilegiar aspectos con mayor poder de transferencia instructiva), Durabilidad (centrarse en aspectos menos perecederos), Convencionalidad y consenso (recoger aquello sobre lo que hay acuerdo en la comunidad académica-científica), Especificidad (no olvidar conceptos difícilmente abordables en otras áreas temáticas).

Recordemos que partimos de los contenidos mínimos que ya propone la ficha de la asignatura en el documento Verifica, pero si queremos añadir más, hemos de tener en cuenta estos criterios.

#### **Sugerencias:**

- Para seleccionar los contenidos pensaréis en distintos aspectos: 1) los *descriptores oficiales*; del Boletín Oficial del Estado, 2) seleccionar aquellos contenidos que proporcionen a los estudiantes los fundamentos conceptuales teóricos necesarios para conseguir los conocimientos que les sean útiles en su *acción profesional*; 3) tener como referencia los *estudios de competencias*. Este planteamiento basado en competencias se hará porque el proceso de convergencia europeo nos lleva a ello. Se analizará y reflejarán las competencias Transversales y Genéricas (instrumentales, personales y sistémicas) (Villa, Auzmendi y Bezanilla, 2002), así como las estudiadas en los Libros Blancos de la ANECA, así como las del documento VERIFICA, por tanto, hemos de pensar qué contenidos facilitan el desarrollo de tales competencias; 4) revisaremos qué se estudia en el ámbito internacional, estatal y autonómico; y 5) la consideración de nuestro *propio proceso de desarrollo profesional*. La decisión de seleccionar unos bloques surgirá de las respuestas a los interrogantes que un

---

profesional tras años de experiencia cree que un alumno que desea ejercer la profesión se formularía: ¿qué va a aportar esta asignatura?, ¿qué necesito para ser un profesional?, ¿qué tengo que tener en cuenta el primer día que trabaje?.

- Nos preocupa cuántos temas poner. Se pueden poner todos los que la disciplina admita, para luego especificar cuáles se trabaja en el curso y cuántos en máster o en otras materias. Hemos de recordar que el mínimo ya lo sugiere la ficha de la asignatura del documento VERIFICA del título.
- ¿Qué puede aportar esta materia en la formación de los alumnos?

## B) Secuenciación

Se refiere al establecimiento de un orden para los contenidos seleccionados. Se pueden seguir criterios de: desarrollo madurativo del alumno (pertinencia), significatividad lógica, desarrollo cíclico (se posibilita ir de lo particular-cercano a general-abstracto), continuidad y coherencia, adecuación a las capacidades de los alumnos (posibilidades), relación entre contenidos que se enseñan y los previos y tratamiento equilibrado de los distintos tipos de contenidos.

Zabalza (2000) propone que, en la secuenciación de los contenidos, se considere tanto la importancia dada a cada elemento (un tema, una unidad, una tarea...), como al espacio de duración que ocupará en el desarrollo de esa secuencia. Esto dará lugar a distintos tipos de secuencias:

- Simple homogénea: todos los contenidos la misma importancia.
- Simple heterogénea: diferencia en la importancia otorgada.
- Simple equidistante: mismo espacio-duración para todos los contenidos.
- Simple no equidistante: diferencias en el tiempo otorgado.
- Simple homogéneo-equidistante: misma importancia y mismo tiempo.
- Simple heterogénea-equidistante: diferencias en cuanto a relevancia (se usan más medios) pero mismo tiempo.
- Simple heterogénea y no equidistante: se combinan temas de mayor y menor importancia y duraciones distintas, en función de criterios como temas oportunos, de repaso...
- Compleja con alternativas: no hay un único camino para pasar de un tema a otro, se ofrece al alumno distintas opciones para que elija: se trabaja en grupo, se conecta con otra disciplina, se verá en otro curso.
- Compleja con retroactividad: se prevén saltos hacia delante y hacia atrás, para ir aclarando conceptos.
- Compleja espiral: son distintos contenidos estudiados desde parámetros parecidos.
- Compleja convergente: el mismo contenido desde distintos puntos de vista. Cada punto de vista requiere introducir conceptos nuevos, que se convierten a su vez en temas.

### Sugerencias:

- Tendremos que decidir qué temas son los fundamentales.
- Que consideremos si vendrán profesionales a explicar algún tema.
- Que se establezcan conexiones con otras asignaturas.
- Qué aulas tendremos.
- Qué método responde a cada tema: cuáles talleres, cuáles magistral, cuáles indagación.

- 
- Cuál va a ser el hilo conductor de los temas, ¿a qué interés responde?.

En este apartado sí podemos introducir nuestro criterio como profesor y diseñar un proyecto docente personal y particular. Se trata de pensar de qué manera pueden entender mejor nuestros estudiantes los contenidos seleccionados. Es decir, qué tema sería el primero, qué iría después, qué deben saber para llegar a este otro concepto. Nos pondríamos en la piel del estudiante y pensaríamos qué concepto le costará más, cuál es el más abstracto y cómo puedo favorecer la comprensión de los contenidos, teniendo en cuenta el orden en el que los presente en el temario.

No debo eliminar contenidos. En cualquier caso puedo alterar el orden y añadir más.

### C) Temporalización y organización

En este apartado escribiremos cuánto tiempo dedicamos a los diferentes temas. Se narran las características de la asignatura: sesiones teóricas y prácticas, horas, semestre en el que se ubica y carácter obligatorio u optativo.

Si se ha participado en experiencias piloto de implantación de créditos ECTS es aconsejable mostrar todas las reflexiones que sobre tal experiencia hayan surgido en torno a:

- Si los contenidos deben replantearse, reducirse, seleccionarse con otros criterios ¿basados ya en la practicidad o en el enriquecimiento cultural?.
- Si los alumnos se sienten desbordados en tiempo, tareas, prácticas, exámenes, exposiciones o trabajos. Por tanto, cada uno desde su asignatura, tendrá que hacer las consideraciones pertinentes y valorar la adecuación al ECTS de la forma más realista posible.
- La limitación en las fuentes es otra consecuencia inmediata. Si el alumno debe construir su aprendizaje, debiera consultar varias fuentes (artículos, libros,...) para llegar a una visión global, coherente y propia, después de abstraer toda la búsqueda y lectura que haya practicado. Siendo realistas, ¿cuántas fuentes debemos aconsejar todos los profesores que imparten docencia en el mismo curso a nuestros alumnos por tema y asignatura, para que sea práctico, real y bajo la dinámica ECTS?.
- Esto nos lleva a otro punto. Aunque el conocimiento se construye individualmente, sabemos que de forma grupal la reflexión siempre es muy rica y gana en profundidad y variedad de matices. ¿Pueden los alumnos trabajar en grupo?. No ya repartir tareas entre ellos y finalmente conjuntar las partes –que es a lo que realmente están acostumbrados-, sino procesos donde desde el principio todo se debata y se construya al unísono. Para ellos habrá que considerar el tiempo en el que se hará –presencialidad y semipresencialidad- y los espacios –aula, pasillos, sala del alumno...- y sobre todo, asegurarnos de que saben qué es un grupo y cómo se trabaja en él.

A pesar de todos los inconvenientes y dificultades, en el proyecto, se combinarán el trabajo práctico, con el teórico, el debate en clase, el trabajo autónomo,

por grupo... Se ofrecerá una doble articulación de la temporalización de los contenidos teóricos y prácticos: una secuencia de contenidos significativa, con unas actividades prácticas que vayan dotando al proceso de motivación, apoyo y aplicabilidad.

Un ejemplo de cómo atajar la temporalización de los contenidos podría ser el siguiente:

Semestre	Horas	Sesiones	Bloque	Contenido Teórico	Contenido Práctico
1º	1	1	Presentación del programa		
1º	4	2	I	1. Tema 1	-Práctica 1
1º				...	...
1º	...	...	...	...	...
1º	2	1	Evaluación		
1º	2	1	Reflexión asignatura completa con todos materiales		

Tabla 2. Temporalización de los contenidos teóricos y prácticos.

Es aconsejable desglosar las horas dedicadas a la teoría y a la práctica en cada uno de los temas propuestos. No es imprescindible hacerlo, pero ayuda a estructurar la materia. Un ejemplo, en la siguiente tabla:

Semestre	Tema	Horas	H. Teóricas	H. Prácticas
1º	1.	4	3	1
1º	2.			
...	...	...	...	...

Tabla 3. Distribución de las horas teóricas y prácticas por temas

Es interesante que se sepan los *momentos* contemplados para el desarrollo de la asignatura. El modelo de Kjersdam (1998) otorga, al principio, más tiempo al desarrollo teórico, magistral y menos a las clases prácticas, por ir invirtiendo el proceso y finalizar con una máxima participación del alumno y mínima del profesor. La cuestión es que en el proyecto docente se expliciten el ritmo y momentos en los cuales se desarrollará la asignatura. Al menos se contemplarán tres momentos:

- *Momento inicial de presentación del temario.* Se comenta el contenido, la evaluación, los criterios, exigencias de superación de la materia; y además, se les pregunta sobre sus conocimientos previos, sobre sus expectativas, sus aspiraciones y grado de compromiso con la asignatura. Concretamente se les anima a que respondan a estas cuestiones: ¿cuáles son las habilidades necesarias para desempeñar la profesión?, ¿Qué habilidades creen que van a adquirir en la asignatura?, ¿Qué creen que van a estudiar en la asignatura?.
- *Desarrollo de los contenidos teóricos y prácticos.* En este período se desarrollan los contenidos teóricos de cada bloque y los contenidos prácticos, al hilo de los primeros, con objeto de que, bien experimenten o bien reflexionen sobre la conexión existente entre ambos. Se considera la presencia del profesor, se valora si todos los alumnos estarán en el aula simultáneamente. Es el tiempo de los seminarios, de los grupos, de la indagación, del estudio independiente, del protagonismo del alumno, de su compromiso y de sus necesarias habilidades para colaborar con “los demás”.

- 
- *Momento de reflexión sobre lo estudiado.* En estas sesiones, los alumnos traerían todos sus materiales y se revisaría cada uno. Se ve cuáles son, qué se ha hecho en cada uno y por qué le ha servido y para qué creen que les servirá en el mundo laboral. Ellos mismos apuntan qué les inquieta de cada tema, en qué les gustaría profundizar. Se reflexiona sobre la teoría y la práctica ofrecida y en particular sobre las competencias y procesos cognitivos estimulados tanto en los contenidos teóricos como prácticos. Según Muñoz, Cifuentes y De la Fuente, (2001) se distinguen procesos simples, con el análisis, síntesis, comparación y relación causa efecto; y complejos a través de la formulación de hipótesis, transferencia, interrogantes, y juicio crítico y evaluación. Se trata de que “reformateen” los contenidos (Monereo y Pozo, 2003, p.29), es decir, los relacionen entre sí, y no los acepten tal como los reciben.

#### **Sugerencias:**

- Revisar si hay desequilibrio en el semestre, en los temas o en los tiempos/momentos. Si lo hubiere, debemos argumentarlo.
- Contar vuestra experiencia con las experiencias piloto de implantación del crédito ECTS.
- Hacer una parrilla donde aparezca: los semestres, las horas de la asignatura, las sesiones por tema, los bloques, los contenidos teóricos y prácticos.
- Hacer una parrilla en el que se aclaren las horas teóricas y prácticas por tema.
- Especificar los momentos de desarrollo de la asignatura de forma escrita y gráfica, comparándose con el modelo de Kjersdam. Es conveniente hacer una representación gráfica de la distribución temporal porque nos clarifica el pensamiento y nos ayuda en el discurso oral.
- También es necesario que los alumnos sepan qué tema precede y cuál va a continuación, por tanto, hemos de hacer esta justificación. Con esto ayudamos a hacer conexiones con contenidos anteriores y posteriores e implicar más al alumno. Igualmente se pueden emplear gráficos o mapas conceptuales.
- Es recomendable hacer bloques porque da sentido al contenido, al discurso y a que se conecte la información pues da perspectiva de globalidad.
- Así como deben introducirse mecanismos que integren los contenidos, de modo que se toma como referencia los contenidos que ya se saben. Así debe pensarse una manera de repaso del contenido (con interrogantes), antes de la introducción y desarrollo.

#### **4. METODOLOGÍA**

La orientación metodológica no puede obviar la nueva política académica que las Universidades están fomentando. Son nuevas variables los listados de competencias expresados en el Proyecto Tuning (Villa, 2002), los de la ANECA (2005), los de los documentos VERIFICA y los de las Guías docentes, haciéndose necesaria su contemplación. Esto hace que, en las clases y fuera de ellas, se requieran espacios, tiempos y actividades en los que éstas se pongan en práctica, bajo la orientación y el control del profesor.

---

La metodología didáctica, para Tejedor (2001, p.19), *“hace referencia a las estrategias de enseñanza y las tareas de aprendizaje que el profesor propone a sus alumnos en el aula, definiendo un tipo de interacción didáctica”*.

Se optará por un sistema metodológico variado que vaya desde la reproducción hasta la potenciación de la indagación, el posicionamiento personal y grupal y la enseñanza reflexiva. Se apuesta por la complementariedad e integración de estrategias, herramientas, perspectivas... que vayan mucho más allá de una simple yuxtaposición. Pues como afirma Tejedor (2001) no existe un método de enseñanza ideal que se ajuste a todo tipo de alumnos y objetivos educativos, la eficacia docente dependerá de la capacidad del profesor para ajustar su enseñanza a las circunstancias y contexto en que se desarrolla.

El número 217 de la Revista Española de Pedagogía, de septiembre-diciembre del año 2000, titulado “Estrategias didácticas innovadoras: una didáctica para el cambio”, ofrece una amplia variedad de estrategias dirigidas al aprendizaje, al conocimiento y a las actitudes.

Es aconsejable el empleo de distintos métodos y estrategias de enseñanza con agrupamientos individuales y grupales. La literatura nacional e internacional es muy extensa sobre la metodología de enseñanza. Proponemos por su claridad la clasificación de De Pablos (2004). Habla de cuatro métodos: a) lección magistral; b) método de indagación; c) estudio independiente; y d) método de discusión, los cuales se abordarán a continuación.

Aunque también quisiéramos, al menos enumerar, algunas estrategias y técnicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje: lectura personal, revisión documental, mapa conceptual, estudios de caso, bibliografía de trabajo, dossier informativo, portafolios, clase teórica adaptada, clase teórica-práctica (cuestionamiento, planteamiento de preguntas y autointerrogación metacognitiva), conferencias y charlas, grupos de discusión y debates, seminarios, cursos, trabajos, proyectos, diario, enseñanza recíproca, autoinformes, visitas y encuentros, propuestas individuales. Desde la perspectiva del aprendizaje, se practicaría el aprendizaje memorístico, colaborativo, guiado y autónomo. Así la relación entre la enseñanza que se practica y el aprendizaje que se adquiere quedaría como refleja la figura anterior.

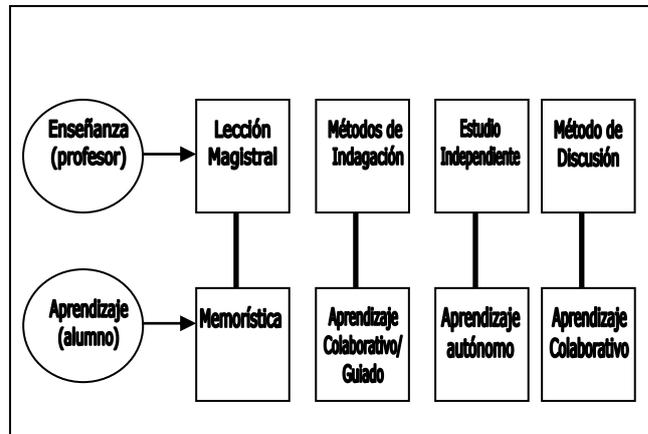
#### **Sugerencias:**

- Sería conveniente dilucidar qué método emplearías para los conocimientos teóricos y cuáles para los prácticos.

Recordando la clasificación de De Pablos (2004):

a) Lección magistral

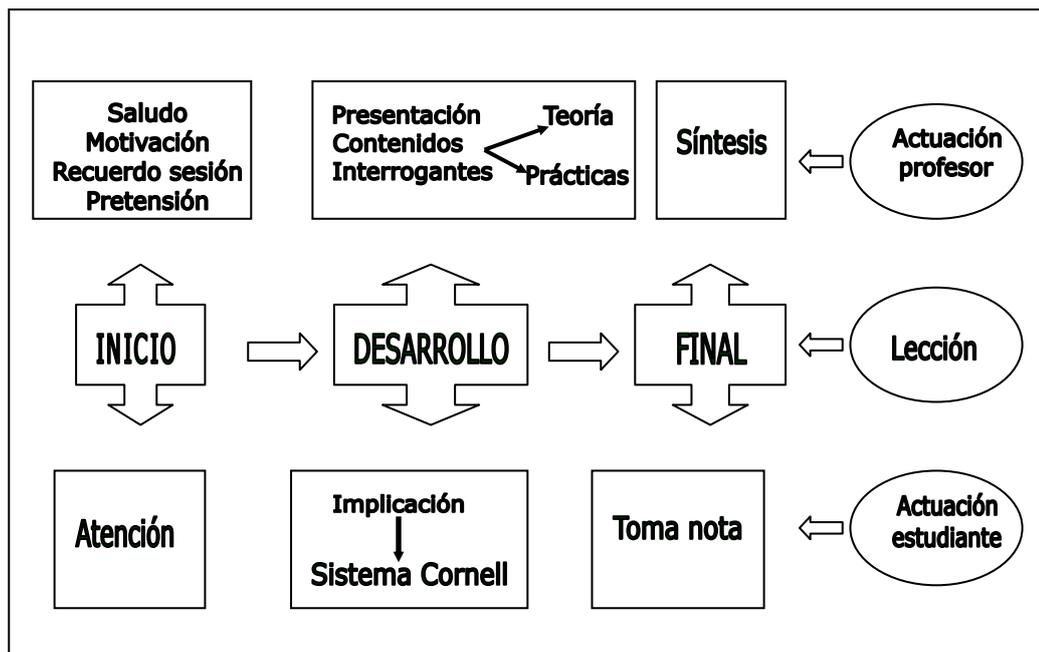
Se define como “*método expositivo, en el que la labor didáctica recae o se centra*



en el profesor; por lo tanto, es un método de enseñanza basado en el docente y en la transmisión de conocimientos” (Barragán, 2004, p.157). Entre las características más comunes serían –según la anterior autora-: 1) Transmitir conocimientos; 2) Transmitir un enfoque crítico de la disciplina, que lleva a los alumnos a reflexionar; 3) Descubrir relaciones entre diversos conceptos; 4) Formar una mentalidad crítica.

Este método es especialmente útil: 1) Por el ahorro de tiempo y recursos que supone el impartir una clase a un grupo numeroso, dada la demanda de personal docente; 2) Es un buen medio para hacer accesibles a los estudiantes aquellas disciplinas cuyo estudio les resultaría desalentador, si las abordaran sin la asistencia del profesor; 3) Permite, a través de una primera y sintética explicación, capacitar al estudiante para la ampliación de la materia; 4) El profesor puede ofrecer una visión más equilibrada que la que los libros de texto suelen presentar; 5) En numerosas ocasiones, es un medio necesario, porque existen demasiados libros de una materia y, otras veces, porque hay muy pocos; 6) Los estudiantes suelen aprender más fácilmente escuchando que leyendo; 7) Las lecciones magistrales ofrecen al estudiante la oportunidad de ser motivado por quienes ya son expertos en el conocimiento de una determinada disciplina; 8) La función motivadora es de gran importancia, ya que ella está una de las claves del éxito en una lección magistral (Barragán, 2004).

De forma gráfica, su desarrollo quedaría como sigue:



#### b) Método de indagación

El alumno elabora sus conocimientos, induce o deduce reglas. Con este método el alumno participa más y, por tanto, presta más atención a los materiales que se le presentan. En consecuencia, a medida que se implican más sentidos, hay más probabilidad de que exista aprendizaje. Los pasos para desarrollar este método son: 1) se define un problema, tomando conciencia de él, haciéndolo significativo y manejable; 2) se formula una hipótesis que no es más que una posible solución, que hemos extraído de la propia experiencia, del análisis hecho o de los datos que se poseen (se puede llegar a formular una hipótesis si se observa, si se clasifica la información, si se buscan relaciones, si se extraen inferencias...); 3) se comprueba la hipótesis deduciendo y contrastando la información recopilada; 4) se desarrolla la conclusión viendo el acuerdo o desacuerdo que existe entre los datos recopilados y la hipótesis propuesta (la solución mencionada); 5) se aplica la conclusión buscando información que reafirme lo que se ha obtenido y se pueda hacer generalizable

#### c) Estudio independiente

El estudiante asume la responsabilidad para planificar, desarrollar y evaluar su aprendizaje, lo que le permite seguir un ritmo personal de estudio, al tiempo que adecuar su proceso de enseñanza aprendizaje a sus especiales condiciones e intereses. Este es un método cuya *“importancia se deriva de la necesidad de que los estudiantes aprendan a pensar trabajar independientemente, lo que implica llegar a dominar una serie de capacidades para autodirigirse y organizar sus propios estudios”* (De Pablos, 2004, p.278).

#### d) Método de discusión

Se caracteriza, según De Pablos (2004) por la generación e intercambio de ideas, la identificación y análisis de diferentes puntos de vista sobre una temática, la

generalización y transferencia de conocimiento o la evaluación crítica del mismo son dinámicas relacionables. Desde el punto de vista emocional, el hábito de escuchar, la implicación con lo expresado o el respeto a la diversidad de opiniones son objetivos que se pueden lograr mediante este método.

Es un ejercicio de reflexión sobre la planificación de nuestra asignatura pensar qué método y estrategia emplearemos para cada tipo de contenido (teórico y práctico) y en cada tema, de modo que se facilite la comprensión de los contenidos, así como la estimulación a la adquisición de las competencias.

Temas	Contenido	Profesor	Estudiante	Método
1	Teoría	x		Magistral
	Práctica 1		x	Discusión
	Práctica 2		x	Estudio caso
2				
...	...	...	...	...

Tabla 4. Distribución de los contenidos, la responsabilidad y el método

#### Sugerencias:

- Hacer figuras que especifiquen los métodos en los contenidos teóricos y prácticos
- Hacer figuras sobre los métodos empleados.
- Presentar una tabla donde se especifique cuántas horas se le adjudican al alumno y cuántas al profesor.

## 5. RECURSOS

Comprende todos los elementos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se incluye:

- Presentaciones
- Vídeo
- Plataformas de docencia
- Guías didácticas
- Tutoría: En la práctica, los alumnos hacen uso de las horas de tutoría para resolver cuatro cuestiones fundamentalmente: (a) para buscar orientación sobre los trabajos prácticos que deben realizar, (b) para pedir consejos sobre otras asignaturas, itinerarios, Prácticum, oposiciones, salida profesional..., (c) para consultar dudas previas a los exámenes y (d) para las reclamaciones después de éstos. Aunque también acuden en busca de ayuda para solucionar posibles problemas de aprendizaje o buscar una enseñanza más personalizada, que es la esencia de la tutoría. Sin duda, las TIC pueden aportar su granito de arena: a) empleo de internet: correo electrónico fundamentalmente, como fuente de documentación y como complemento al aprendizaje y enseñanza, según los usos que propone Cebrián y Pérez (2003); y b) informatización de todo el proceso de atención y seguimiento del alumnado, por el empleo de amplias bases de datos (Excell).
- Bibliografía de trabajo: se distingue básica, de ampliación y consulta.

- 
- Dossiers informativos: elaborados por el profesorado del área o recopilados por él, como serían: artículos, capítulos de libros o trabajos, resúmenes o esquemas de ideas, legislación, informes de investigaciones y estudios, recortes de prensa... que supondrían el material de estudio base de un tema o trabajo y que estarían a disposición del grupo de estudiantes.
  - Portafolios: depende de su finalidad particular y de la audiencia para la que se use. Pero lo que es común a todos ellos es la autoevaluación crítica, el diálogo, la entrevista durante la compilación del portafolios y la reflexión sobre la práctica personal y el aprendizaje a lo largo de su desarrollo (Klenowski, 2005).
  - La información virtual de la red: obtenida a través de buscadores o por revistas electrónicas, también es una fuente inagotable de recursos, de información y de documentación, por lo que parte de su contenido, pasa a ser considerado como material curricular de ampliación y apoyo. Ahora bien, como no toda información vale y es relevante, en este caso, para pasar a ser considerada como material curricular para esta materia, debería contar con la sugerencia o supervisión por parte del profesor.
  - Fuentes documentales y de información: Se incluye tanto las bases de datos, catálogos de recursos, centros de documentación y catálogos de información, como los materiales de la Universidad referidos a: Revista electrónicas en la Web, Índice de revistas periódicas de la Hemeroteca de la Facultad, Bases de datos en formato CD-ROM disponibles en la Biblioteca de la Facultad (o con acceso electrónico desde la web de la Universidad de Granada) y Diccionarios enciclopédicos.

#### **Sugerencias:**

- Poner bibliografía en inglés u otros idiomas.
- Pensemos qué recursos ofrecemos al alumno para que ellos trabajen. Dejar claro en el proyecto que eso está consultado.
- Cómo rentabilizar los recursos de la facultad.
- Incluir la tutoría como recurso.
- Contar las experiencias con las plataformas de docencia.
- Hablar de los recursos de la Facultad

## 6. EVALUACIÓN

Según Álvarez y Artiles (2001, p.48) la evaluación consiste en *“formular juicios de valor acerca de un ser, objeto o fenómeno bien conocido, porque interesa orientar acciones futuras”*; por tanto la evaluación educativa implica *“formular juicios de valor acerca de los procesos de formación de los estudiantes, para orientar las acciones educativas futuras”*. En esta línea, Bordás y Cabrera (2001, p.63) estiman que el hecho de evaluar *“es apreciar y establecer el valor de un objeto, de un servicio, de una acción”*.

La evaluación que debe reflejarse en los proyectos girará en torno a una perspectiva continua y formativa. Es fundamental el establecimiento de unos criterios de evaluación y de una variedad de instrumentos de evaluación. Los criterios pueden negociarse, debatirse, pero tienen que asumirse y comunicarse.

Sería deseable que se enseñara en el proyecto de forma gráfica cuál es el proceso a seguir. Este podría ser un ejemplo:

<b>EVALUACIÓN</b>					
Contenido	Asunto	Instrumentos Evaluación	Puntos	Criterios	Puntuación Total
Contenidos TEÓRICOS	Tema 1 Tema 2 ...	Prueba objetiva	5	15 aciertos sin errores	5
	Tema - ...	Mapa conceptual  Desarrollo de la pregunta	5	Flechas Dirección Proposiciones lógicas	
Contenidos PRÁCTICOS	Actividades	Presentación	3	Realización	5
	Lecturas	Examen oral/escrito	1	Síntesis Reflexión	
	Mapas Conceptuales	Presentación	1	Realización Flecha Dirección Proposiciones	
	...				
	...				10

Tabla 5. Propuesta de evaluación para la superación de una asignatura

#### **Sugerencias:**

- Se deben especificar los criterios y los instrumentos de evaluación (evaluar por carpetas, con exámenes de preguntas cortas, largas o tipo ensayo, con pruebas objetivas, trabajos opcionales, por contratos, mapa conceptual, defensa oral o escrita de un libro...)
- Ofrecer alternativas a los que no aprueban: como recomendarles lecturas, proponerles trabajos alternativos, tener sesiones tutoría donde se comenten los exámenes de forma conjunta, autoevaluación.
- Diseñar un plan B para alumnos Erasmus, Séneca y de incompatibilidades horarias por cuestiones de trabajo.
- Recordar la legislación universitaria sobre la evaluación (normativa de evaluación, permanencia en la Universidad)
- Hacer hincapié en los objetos de la evaluación que son: a) el aprendizaje de los estudiantes; b) el programa de la asignatura; y c) la acción docente del profesor.

#### a) APRENDIZAJE

Los procedimientos de evaluación de los aprendizajes deben ser consistentes con: los contenidos a evaluar, con las competencias que se han desarrollado y la forma en la que se han enseñado y los alumnos lo han aprendido. Además, los instrumentos deben ser variados y aplicados a lo largo de distintos momentos.

---

## ) PROGRAMA

Se trata de que el alumnado valore el desarrollo de la asignatura en distintos momentos del curso, al principio, en mitad y al final:

b.1.) Diagnóstico inicial: un ejemplo de las cuestiones que cotejaríamos sería el siguiente.

Habilidades necesarias para desempeñar la profesión	Habilidades que crees que vas a adquirir en la asignatura	Qué vas a estudiar en la asignatura

Tabla 6. Expectativas de la asignatura.

b.2.) Valoración de la materia a medida que pasan los meses: les preguntaríamos a los alumnos “qué dos aspectos le gusta de la asignatura y qué dos no les gusta”.

Opiniones positivas	Opiniones negativas
-	-
-	-

Tabla 7. Valoraciones sobre la asignatura.

b.3.) Valoración Final: haciendo un análisis global de la asignatura, se indagaría en qué dejarían y qué mejorarían de ésta. Sabiendo que los aspectos menos valorados deben servirnos para orientar nuestra reflexión y nuestra acción de mejora.

Aspectos	Permanecer	Cambiar
a) Clima de relación		
b) Ritmo de los temas		
c) El hecho de intercalar teoría y práctica		
...		
....		

Tabla 8. Valoración final de la asignatura.

## c) PRÁCTICA DOCENTE

Se trata de evaluar la actuación del profesor. Se obtendría la información de varias formas:

- De una parte, se sitúa *la opinión de los estudiantes* que cursaron la materia con anterioridad mediante cuestionarios, viñetas narrativas anónimas o en diálogos de tutoría.
- Por otra parte, la *propia reflexión profesional* recogida en un diario de clase, en cual anotamos las sugerencias de los estudiantes, nuestros cambios al enfocar las actividades, mejoras que haríamos para el siguiente curso, tal y como ha ido el desarrollo en el momento actual.

---

- Por otro, los *análisis externos de excelencia docente* que establece al respecto el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada, a través de un cuestionario.

## 7. MATERIAL BIBLIOGRÁFICO PARA SER CONSULTADO SI SE DESEA

- Flechsig, K-H y Schiefelbein, E. (2003). *20 modelos didácticos para América Latina*. [http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer\\_72/indice.aspx](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/indice.aspx)
- García-Valcárcel, A. (Coord). (2001). *La enseñanza universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Jiménez, B., González, A.P. y Ferreres, VS. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: PPU.
- Moore, S., Walsh, G. y Rísquez, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, pp.121-148, 8ª ed.
- Zabalza, M.A. (2001). *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2002). *Enseñar en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. y Zabalza, M. (2010). *Planificación de la docencia en la Universidad*. Madrid: Narcea.

---

## **B. PROYECTO INVESTIGADOR**

El proyecto investigador es un requisito más, junto con la defensa del currículum y del proyecto docente para formar parte del cuerpo de profesionales permanentes en la Universidad.

Ante la escasa aclaración que el Real Decreto hace sobre las condiciones de este proyecto, recurrimos a la cuestión semántica, consultando el diccionario de la Real Academia Española (2001). Entendemos el proyecto investigador como “*el pensamiento de ejecutar algo*”, en el sentido de “*realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia*”.

Desde nuestra perspectiva, se trataría de que presentemos una serie de aspectos sobre los que pensamos y nos preocupan, y sobre los que diseñamos formas sistemáticas para adentrarnos en ello, con el objetivo de contribuir a aumentar nuestro propio conocimiento y el de la disciplina.

Los puntos que podría abordar el Proyecto Investigador son los siguientes:

### **1. CUESTIÓN PRELIMINAR**

A modo de introducción se abordaría nuestro posicionamiento personal sobre la repercusión que debiera existir entre docencia e investigación, además de explicar el perfil investigador propuesto en la oposición.

Un segundo punto que se trataría sería el del estado del área en la investigación, es decir, si está recogida en los planes nacionales ministeriales y autonómicos.

Y un tercer punto, se argumentaría sobre cuáles son los mecanismos de financiación, cuáles son los organismos y las convocatorias a las que se puede concursar.

### **2. PROYECTOS CON EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN**

Se anotarían todas las investigaciones ya realizadas o en curso, tanto en convocatorias públicas, como privadas o sin financiación, hechas dentro del grupo de investigación.

De cada una de ellas se expondría el objetivo de investigación, el procedimiento empleado, los resultados y conclusiones, así como las publicaciones derivadas de estas investigaciones.

### **3. LÍNEA PROPIA DE INVESTIGACIÓN**

Se hablaría de nuestra trayectoria investigadora personal, remontándonos desde nuestra tesis doctoral hasta la actualidad.

---

En este apartado se presentaría cuál es nuestra línea de investigación o cuáles son si hubiera varias. De este modo, presentaríamos los objetivos, conclusiones y publicaciones de nuestras investigaciones ya acabadas.

Por otra parte, desarrollaríamos meticulasamente, con todos sus apartados, una de las investigaciones que vayamos a desarrollar en el futuro o alguna muy reciente que hayamos concluido.

Hemos de esforzarnos en explicar la conexión que existe entre el perfil del proyecto docente y el propio proyecto investigador, pues pensamos, que el camino entre la docencia y la investigación debería ser cada vez más corto.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS A LO LARGO DEL DOCUMENTO

- ANECA (2005). *Libro Blanco del título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA. Vol 1 y 2.
- Antúnez, S., Del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A y Zabala, A. (1992) *Del proyecto educativo de centro a la programación de aula*. Barcelona: Graó, pp 99-129; 51-60; 41-43.
- Álvarez, I.M y Artiles, K. (2001) La evaluación en la Universidad: estudio preliminar. *Aula Abierta*, 78, 47-57.
- Barragán, R. (2004) Lección magistral. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (dirs) *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe, vol. II.
- Blanco, N. (1994). Las intenciones educativas. En J.F. Angulo y N. Blanco (Coords). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe, 205-231
- Bordás, I. y Cabrera, F.A. (2001) L'avaluació de l'alumnat a la universitat. *Educar*, 28, 61-82.
- Cebrián, M. y Pérez, M.D. (2003) ¿Para qué utilizan los profesores internet en la docencia?. En M. Cebrián (coord.) *Enseñanza virtual para la innovación universitaria* (pp. 47-74). Madrid: Narcea.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson
- De Pablos, J. (2004) Métodos de enseñanza. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (dirs) *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe, vol. II.
- Ferreres, V. (2002) *Procesos de enseñanza universitaria. Elaboración de proyectos docentes y mejora de la enseñanza*. Universidad de Granada: [www.ugr.es/wic\\_plan/formacion/proyecto/modulo2/conferencia/index.htm](http://www.ugr.es/wic_plan/formacion/proyecto/modulo2/conferencia/index.htm)
- Kjersdam, F. (1998). La innovación en la enseñanza universitaria. En J. Porta y M. LLadonosa (coords). *La universidad en el cambio de siglo* (p. 139-171). Madrid: Alianza.
- Klenowski, V. (2005) *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2001). El proyecto docente: una ocasión para aprender. En A. García-Valcárcel (Coord). *La enseñanza universitaria* (p. 45-78). Madrid: La Muralla.
- Monereo, C. y Pozo, J.J. (2003) La cultura educativa en la Universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J.J. Pozo (Eds) *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Muñoz, J., Cifuentes, A. y De La Fuente, R. (2001) Los procesos de reflexión de los alumnos, condición necesaria para los aprendizajes. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords) *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 21<sup>8</sup> edición, 2 vols.
- Tejada, J. (2002). *El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente*. Curso Elaboración del proyecto docente y mejora de la enseñanza. Granada: Vicerrectorado Planificación, Calidad y Evaluación Docente.

- 
- Tejedor, F.J. (2001) La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción. En L.M. Villar (dir) *La Universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: Kronos.
- Zabalza, M.A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, pp.121-148, 8ª ed.
- Villa, A., Auzmendi, E. y Bezanilla, M.J. (2002) *Estudio sobre las competencias en el ámbito universitario europeo*. Bilbao: Universidad de Deusto (inédito).
- Villa, A. (2002) *Proyecto de desarrollo de competencias en la enseñanza universitaria europea*. III Jornadas andaluzas de Calidad. Sevilla.