

## Curso: Bases para la elaboración del proyecto docente (2009)

### Módulo 1: Modelos y estructura del Proyecto Docente

**Jesús Domingo Segovia**

*Universidad de Granada*

[jdomingo@ugr.es](mailto:jdomingo@ugr.es)

La elaboración y defensa de un Proyecto Docente se ha convertido en requisito “sine qua non” se puede acceder o permanecer en la carrera docente universitaria. Esta exigencia pretende que con la elaboración y defensa de este documento se muestre la solvencia científica y profesional del futuro docente, lo que se convierten un reto de formación para el profesor novel (Mayor y Sánchez, 2000).

Para ello debería demostrar un adecuado –cuando no profundo- dominio de los conocimientos y habilidades propias de esta materia y área de conocimiento, sus fundamentos epistemológicos y sus implicaciones para la práctica profesional, además de mostrar otras habilidades como investigador y docente, que es capaz de problematizar el conocimiento existente, establecer nuevas vías de reflexión y profundización, pero que –sobre todo- es un buen estímulo y mediador, capaz de dar a conocer a otros y ayudarles a que aprendan (autónoma y profundamente) y se desarrollen en esta línea de trabajo.

En este sentido, a lo largo del proyecto docente se debería exponer y defender quiénes somos, qué sabemos, cómo nos hemos posicionado ante el mundo y la materia, cómo entendemos la investigación y la docencia universitaria, qué sentido tiene nuestro aporte para la formación superior de nuestros estudiantes, qué retos y perspectivas tenemos...

A ello no se debería llegar por modelamiento (que no copia), intuición o azar, sino mediante un proceso de reflexión y documentación sobre el área y sobre lo que dice el conocimiento pedagógico relevante sobre cómo se enseña y aprende en Educación Superior (UNESCO, 1998; Zabalza, 2001, 2002; García Valcarcel, 2001). Luego es bueno, de partida, recoger otros proyectos, ideas, orientaciones, visitar fuentes de información, recopilar evidencias, etc. que podrían ser útiles, pertinentes y relevantes. Conviene no olvidar que existe toda una tradición –en la comunidad universitaria y área de conocimiento- de cómo se deberían hacer las cosas. Pero no es sólo reproducir una estructura políticamente correcta, fruto de una acumulación de cuestiones y sugerencias, sino que, sobre éstas, ir trenzando una estructura potente y suficientemente armónica, en la que se deje ver –además- su propuesta. Está claro que mostrar capacidad de ser valiente y personal, no está exento de riesgos, pero es un buen

valor añadido cuando estas opciones están suficientemente sustentadas y reestructuran con coherencia.

Luego, este módulo pretende hacer un planteamiento general sobre el sentido que tienen los Proyectos Docentes, especificar los elementos que componen un proyecto docente y los modelos, alternativas y dilemas que se plantean en su elaboración, sacar a la luz algunos aspectos menores (pero importantes) de los Proyectos y algunos criterios básicos para su evolución, para, desde ese conocimiento, ayudar a los participantes a anticipar la estructura de su propio proyecto y desdramatizar así la inquietud que produce su realización.

## 1. Naturaleza y concepción del proyecto docente

Básicamente, cuando se habla de Proyecto Docente se está atendiendo indistintamente a dos modos de entenderlo:

- De una parte, a modo de “*memoria*”, lo que supone un ejercicio erudito en el que prevalece demostrar la capacidad y el dominio de un campo científico, y ubicar esta perspectiva en un proyecto docente supone usarlo como excusa u oportunidad para demostrar lo que se sabe de esta materia. Ello es independiente del lugar, momento y condiciones de desempeño de la plaza.
- De otra, a modo de “*proyecto de acción*”, sin menoscabo de la primera opción, prevalece explicitar qué es lo que se haría en caso de obtener la plaza a la que se concursara, tanto como docente, investigador o miembro de una institución. En esta segunda opción, dado que para proyectar es necesario planificar una acción tomando en cuenta las condiciones y todos los elementos que influyen en la misma, se supone que si “*si alguien es capaz de hacer un proyecto interesante con relación a la asignatura, eso significa que sabe lo suficiente de ese campo científico*” (Zabalza, 2002, 4) concretado en un escenario particular.

Insistiendo en esta segunda línea, se podría considerar que un «*proyecto*» es la descripción del conjunto de acciones que se han de realizar y de los recursos que se han de utilizar para la consecución de los objetivos previstos. Como señala Estebaranz (2003) es propositivo y está regulado por las previsiones para anticipar un futuro mejor. De este modo, se trataría de un proceso de planificación e identificación de un propósito y decidir qué pasos se deben dar para lograrlo... El proceso permite decidir lo que se debe hacer, cómo hacerlo, quién debe implicarse en la tarea, y controlar si se logran los resultados deseados. Y, con ello, motivar y dirigir sus acciones de forma anticipada, controlando el efecto de las influencias inmediatas, de las presiones y obstáculos ambientales, etc.

La adjetivación «*docente*» nos es baladí, apunta a la enseñanza como la acción que se proyecta, se programa o se diseña. De este modo se está haciendo prevalecer la orientación didáctica y, con ello, destacando qué aspectos de ese campo científico son más relevantes y pertinentes al perfil profesional para el que se forma a los estudiantes, cómo deben afrontarse y desde qué perspectiva deben ser abordados para promover el aprendizaje profundo. La racionalidad del proceso educativo requiere que antes de la acción se reflexione sobre la naturaleza del proceso y sus elementos, con el fin de garantizar la mayor eficacia y calidad de los resultados, reduciendo al mínimo los errores y el esfuerzo.

La conjunción de los dos términos (qué es la materia y cómo se enseña) conlleva tanto un propósito y una fundamentación epistemológica y propedéutica como un compromiso didáctico de llevarlo a efecto de la mejor manera posible en las circunstancias que le ha tocado desenvolverse. Desde esta perspectiva, un Proyecto Docente asume un *planteamiento curricular*, lo que desborda el propio programa y le abre una perspectiva como «*proyecto formativo integrado enmarcado en una institución y en un marco de regulaciones, expectativas y tradiciones*» (Zabalza, 2002):

1. Como “**proyecto**”, se trata de algo *pensado* (para que sea racional, relevante y útil), formalizado en sus dimensiones y ámbitos fundamentales, público (puesto que se somete a juicio con otros) y explícita compromisos en cuanto tiene un carácter normativo una vez hecho público y aprobado.
2. Su carácter eminentemente “**formativo**” le exige que:
  - (a) desarrolle conocimientos de alto nivel, tanto en el ámbito científico–tecnológico como humano y social;
  - (b) no olvide su necesaria orientación al ejercicio profesional, por lo que – de acuerdo con la Declaración de Bolonia– debe responder a ello y estar muy pendiente de por dónde van los tiros en la sociedad;
  - (c) suponga también un paso en la preparación para el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
  - (d) desarrolle habilidades y competencias genéricas de gran transferibilidad sin perder su oportuno rigor como para dotar de especialidad y
  - (e) que suponga también una mejora a nivel personal y social, que implique el dominio de una serie de competencias y el conducirse de acuerdo a un *código deontológico profesional*.
3. El carácter de “**integral**”, supone una ruptura con la tradicional concepción aislada y partidista de las asignaturas como compartimentos–estancos a superar en la carrera de obstáculos hasta alcanzar la titulación. El proyecto docente, en consecuencia, debe contemplar grandes bloques de contenidos e integrar estructuras de inclusión, relación y acceso con criterio a nuevas fuentes de información y documentación. En este sentido, el proyecto debe:
  - (a) estar incardinado orgánica y funcionalmente dentro un itinerario formativo y en un determinado plan de estudios;
  - (b) ofrecer analizadores comunes, válidos para diferentes materias y situaciones;
  - (c) rentabilizar el esfuerzo del alumnado para obtener beneficios en materias afines o que se ocupan de un mismo tema desde diferentes perspectivas;
  - (d) optimizar el trabajo insistiendo en contenidos y competencias de amplia transferencialidad; y
  - (e) constituirse en plataforma desde la que profundizar en cuantas posibilidades se abran para integrar el mundo profesional y universitario, la faceta docente e investigadora de la profesión y en la búsqueda de puntos de encuentro y debate en el seno de equipos docentes.

4. Mientras que estar “*encontrado en una institución y en un marco de regulaciones, expectativas y tradiciones*” le supone:
- (a) conocer los *grandes fines de la educación superior y de la universidad* en este momento (UNESCO, 1998; Bricall, 2000; Porta y Lladonosa, 1998) y para una sociedad del conocimiento, entendiendo el contexto actual dentro de un proceso de transformación, en el que será relevante ubicarse dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida para afrontar los nuevos retos, como el de la profesionalización y la orientación al mercado sin olvidar el conocimiento y la promoción de la ciencia y la mejora crítica de la sociedad;
  - (b) ubicarse en los propios fines, escenarios y retos de la universidad que convoca la plaza y con las circunstancias particulares de la titulación, facultad, departamento y grupo de investigación en el que se va a desenvolver profesionalmente;
  - (c) y hacerlo de una manera respetuosa con la historia, la cultura, la norma y la trayectoria de todos ellos, sin obviar los posibles aportes del proyecto para la mejora de todo ello.

## **2. Un proyecto docente equilibrado y que afronte sus dilemas**

La elaboración de un proyecto docente implica poner en juego una serie de necesarios equilibrios. No es que no se pueda optar por una opción personal y cargada de acentos, sino que hay que tener en cuenta una serie de dilemas por los que hay que ir optando sin planteamientos radicalizados. No en vano, como advierte Zabalza (2002, 9) “*La forma en que resolvamos esos equilibrios va a dar cuenta de nuestra calidad como docentes*”, pues en ellos se refleja la amplitud con que se domina el área y el campo profesional al que hace referencia, así como el grado de conocimiento didáctico y de las maneras profesionales con las que enfrentarse al ejercicio de la profesión.

Entre otros, se nos revela interesante no olvidar los siguientes ámbitos de equilibrio y que suponen los principales retos y dilemas del proyecto docente:

- 1) Una justa síntesis integradora entre “memoria” y “proyecto docente”, buscando una estructura capaz de responder a una pertinente revisión del campo científico focalizado desde los objetivos, indicadores y miras de la materia dentro del área y como aporte a la profesionalización de los estudiantes, con otra dimensión más didáctica de presentación del programa, la planificación y la metodología que emplearán para desarrollar todo el potencial anterior en una “interesante y realista” propuesta de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Integrar coherente y pertinentemente el saber general propio del ámbito científico del área de conocimiento y lo que es propio y particular de la materia objeto de concurso.
- 3) Combinar sabiamente una propuesta capaz de servir de un lado a la profesionalización y a las exigencias del mercado, con otros componentes críticos, teóricos y deontológicos necesarios para el ejercicio de la profesión y la mejora de la sociedad. En definitiva, hacer efectiva la *continuidad cultural*

supone la transmisión libre del pensamiento, el sentido crítico y la libertad de expresión sin concesiones a intereses utilitaristas, pero sin perder la perspectiva profesionalizadora de la Declaración de Bolonia (EHEA/EME, 1999).

- 4) Armando una concepción curricular cercana al propio desarrollo de la materia en clase y a la práctica profesional más avanzada. Por lo que bucear en la práctica y traerla a las aulas, sería otro de los grandes nortes por los que caminar de manera “no ingenua”. Para ello, también y paralelamente se debieran poner en tela de juicio las prácticas y propuestas, se buscarían puntos oscuros en ellas, se invitaría al debate, la creatividad y la discrepancia argumentada, pero construyendo una perspectiva interesante y válida.
- 5) Mostrar la doble identidad del profesor universitario, como investigador erudito y como docente. Este equilibrio suele ser casi siempre más retórico que real, puesto que no suele ser común integrar la docencia con una investigación sobre ella y sobre el contenido con el que se trabaja y sus implicaciones para el mejor desarrollo de los procesos de aprendizaje.
- 6) Docente e investigador, pero inserto en una institución, en unas estructuras y en una dinámica social. No es sólo mostrar la pertinencia como docente e investigador aislado, sino como miembro de una comunidad. Equilibrio entre compromiso profesional y desempeño de una profesionalidad interactiva (con otros y en estructuras de trabajo colaborativo). Sin desdeñar el componente de gestión y de pertenencia a una institución, a unos órganos de gobierno y a unas estructuras de docencia e investigación.
- 7) Considerar las interrelaciones entre una unidad organizativa (la disciplina) y otras unidades de la misma organización (Dpto., Facultad, Universidad y sociedad). Este marco se configura en torno a unos círculos de influencia que irán concentrando, influenciando y contextualizando las propias dinámicas institucionales y el propio proceso de enseñanza–aprendizaje, de investigación y difusión de la misma.
- 8) Optar entre ser original o reproducir lo que es convencional, común, esperado... A veces, para no asumir riesgos se corre otro mayor: vaciar de uno mismo, vaciar de discurso propio, de alternativa y posicionamiento. En definitiva sería buscar un lugar entre la cultura “políticamente correcta” de la oposición y la creación de un discurso propio. Ahora bien –como demandan González Faraco y Ojeda (2005)- con un punto de *creatividad y originalidad*, para evitar proyectos clónicos o refritos de otros anteriores.

### **3. Modelos de organización de los proyectos docentes**

Son varios los modelos posibles de realización de un proyecto docente, tantos como profesores y áreas. La valoración sobre cuál es el más pertinente, si bien existen evidencias de que no todos los modelos son igualmente pertinentes, habría que asociarlo a un condicionamiento: el que más se adecue a un contexto, materia y profesor particular, de manera consistente con la opción integradora y curricular que se ha defendido anteriormente.

El conocimiento actual de los procesos de oposición y del propio grado de desarrollo de la docencia universitaria nos lleva a desterrar aquellos modelos elaborados a modo de “memorias” (abordando el concepto, método, fuentes y programa de la disciplina), así como los simples temarios o “programas o planificaciones docentes”, para optar decididamente por “propuestas integradas verdaderamente curriculares”.

Convenimos con Zabalza (2002) que existen dos modelos básicos de orientación de la estructura de proyecto docente:

- una *sistémica* y organizada por sucesivos niveles de concreción. En ella se haría un análisis y contextualización epistemológica, seguido de una contextualización curricular y socio-institucional, desde el que elaborar con garantías y proyecto didáctico de la materia.
- y otra *temática*, organizadas por tópicos, apartados o elementos, también de lo más general a lo concreto, del análisis metadisciplinar, a la estructura conceptual y didáctica de la materia para concluir con una propuesta didáctica.

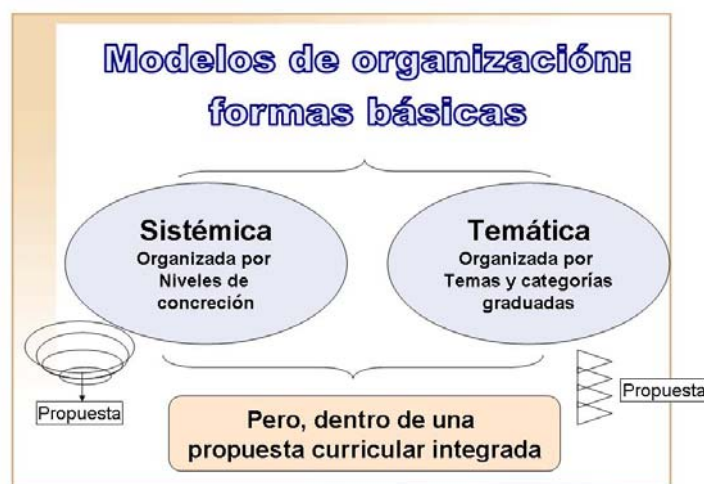


Figura 2. Modelos de estructuración y desarrollo del proyecto docente

#### 4. Elementos constitutivos del proyecto docente

Independientemente del modelo por el que se haya optado (pues cada uno de ellos tiene más predicamento dependiendo del área) y, por tanto los énfasis proyectados, se deberían atender a una serie de elementos. En este punto, dos interesantes reflexiones nos van a ayudar a poner los acentos en ellos:

*“El objetivo ha de consistir en plasmar un conjunto de aspectos que reflejen su visión general, científica, metodológica, didáctica y programática, sin olvidar las fuentes bibliográficas, en relación al perfil de la plaza” (Rodríguez, 1997, 78).*

*“Debe explicitar, por un lado, la naturaleza conceptual y operativa que definen a esa asignatura como campo de conocimiento y, si procede como campo de intervención (lo que es) y, por otro, debe señalar cuál es su propuesta didáctica en torno a la misma (cómo piensa enseñarla) tomando en consideración las condiciones y variables contextuales que le van a afectar” (Zabalza, 2002, 7).*

El proyecto docente debiera integrar –a mi modo de entender- las prácticas de enseñanza–aprendizaje, los principios y criterios, la experiencia profesional acumulada y el discurso académico sobre la materia. Con esta reflexión argumentada sobre la práctica se producen síntesis interesantes entre teoría y práctica, entre saber académico y guiado por motivos eminentemente epistemológicos, con otros provenientes del mundo profesional, entre la racionalidad de la materia y la lógica de su didáctica... Lo que sustantiva el propio conocimiento y la posición en el área. Traduciéndose todo ello en un paquete equilibrado, justo y pertinente para poder ser “enseñable” y “aprendible”. Con lo que también se consigue la metacapacidad de elaborar “con sentido” una propuesta educativa.

No es, por tanto, la propuesta docente sólo un listado de intenciones, contenidos y principios de procedimiento, sino que va preñada de una argumentación epistemológica, ideológica y técnica sobre el campo que hace públicos y justifica sus planteamientos e inquietudes. Ha de contener, además, principios teóricos que fundamenten todas las decisiones adoptadas, información sobre el contexto en que se desarrollará, indicación expresa de los objetivos que pretende alcanzar, explicitación de la metodología que se empleará y secuenciación temporal en que se articulará el programa de trabajo diario con los alumnos. También es un instrumento que debe permitir analizar cómo se va produciendo el aprendizaje de los alumnos y modificar la intervención de modo que sea lo más satisfactoria posible. Para todo ello el manual para la excelencia en la enseñanza superior de Villar y Alegre (2004), aporta un abanico amplio de indicadores que convendría tomar en consideración y que, por razones obvias no se desarrollan en este momento.

En todo caso, como señalan Zabalza y Escudero (2004) se han de tomar en consideración una serie de ejes de reflexión en una estructura multidimensional para cualquier decisión y que son pertinentes para entrar a contextualizar y fundamentar cualquier elemento o dimensión del proyecto docente:

- La *política curricular* nos plantea importantes cuestiones sobre por qué y cómo es necesario el cambio en las universidades, sobre financiamiento, definición de competencias y perfiles, capacidad de autonomía...
- La *orientación de la formación* y cómo queda el proyecto dentro del actual debate entre formación y empleo y la acomodación a los nuevos planteamientos del “long-life learning”.
- La *estructura de los estudios* y las opciones que ofrecen en general y en este contexto en particular.
- Los *contenidos formativos*, tomando opciones argumentadas entre aprendizajes especializados o generales o con qué equilibrio entre ambos; contenidos iguales para todos u organización flexible y opcional de los contenidos; qué tipo de competencias y de qué naturaleza dichas competencias.
- Finalmente el tema del *desarrollo e innovación curricular*: metodología docente en Educación Superior, aprendizaje profundo, la emergencia de la tutoría, las aportaciones de las TIC, los nuevos entornos y recursos (guías didácticos, foros..)

Una propuesta operativa podría venir dada por abordar en un primer bloque por un recorrido convencional sobre la disciplina y el campo al que pertenece en el contexto

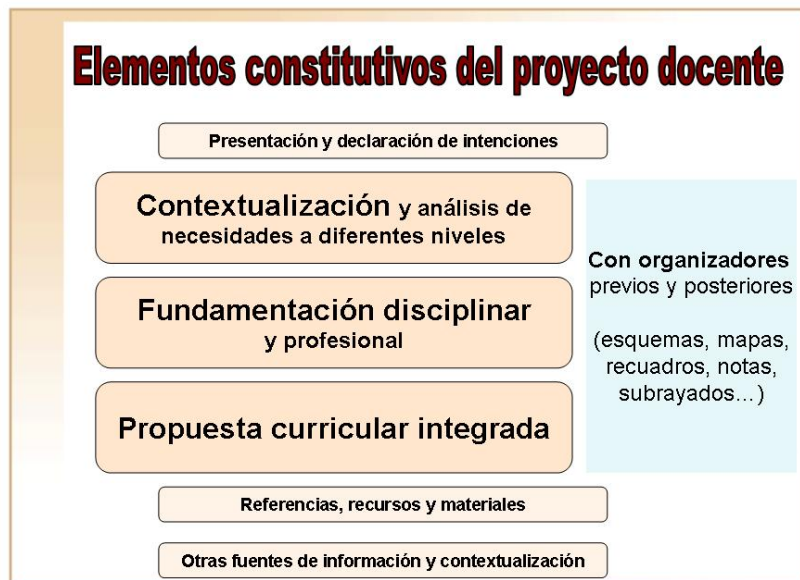
actual de la sociedad y la propia universidad. Seguida de una propuesta curricular adaptada y contextualizada. Fortes (s/f.) señala que formalmente en un proyecto docente suele haber:

- Una parte de fundamentos teóricos y metodológicos.
- Un marco institucional y curricular en el que se va a llevar a cabo el proyecto docente.
- Una parte del desarrollo de los temas de ese proyecto docente.
- Hay otro gran capítulo que suelen ser fuentes documentales, fuentes documentales del área de conocimiento y fuentes documentales de ese proyecto docente y
- Finalmente ahora se incluyen direcciones de internet y se habla de la bibliografía general, a veces se incluye algún anexo si se considera necesario.

Básicamente, y a ese diseño responde la propia estructura presentada en el curso, un programa se realiza para llevar a la práctica acciones de calidad que facilitarán un mayor desarrollo personal y una mayor cualificación de los futuros profesionales. Por ello, la mejor planificación es la que responde a la realidad cumpliendo una serie de presupuestos epistemológicos y curriculares, que se desarrollarán en torno a tres grandes dimensiones, con sus elementos:

- (a) La primera sería la *Contextualización del Proyecto Docente*; importante la presentación de las características de los contextos en los que se desenvuelve la propuesta, pues ellos influyen, determinan, limitan o permiten desarrollar ciertas actividades y no otras (Marcelo, 2001). No tienen sentido proyectos bien articulados y perfectamente diseñados si no consideran las variables culturales y contextuales sobre las que se va a actuar. Estos contextos los forman una composición de espacios (macro y micro) interdependientes internos y externos a la universidad que influyen en las decisiones. En este punto de reflexión, si tomamos en consideración la propuesta de Araceli Estebaranz (2003), convendría tener en consideración en esta contextualización diferentes niveles de análisis de la realidad y de sus necesidades, para que de ellos se deriven las decisiones curriculares oportunas.
- (b) Seguidamente, la *Fundamentación Disciplinar*; con ella nos encontramos en situación de, por un lado, discernir los tópicos relevantes en la investigación y práctica profesional relacionada con la materia; y, de otro, plantear su visión sobre la asignatura sobre la que versa el proyecto, desde las orientaciones conceptuales y paradigmáticas desde las que se debe acceder a este ámbito, y que van a incidir poderosamente a la hora de priorizar, seleccionar y secuenciar contenidos.
- (c) Por último, la *Propuesta Curricular*; se trata de ofrecer una propuesta de desarrollo por la que caminar en el proceso de enseñanza–aprendizaje que desde ella se propone y supone un plan de acción organizado, desde el cual los presupuestos teóricos y práctico-profesionalizadores a desarrollar, las actividades de enseñanza–aprendizaje, los objetivos docentes, los métodos, los procesos y las estrategias adquieren significado y coherencia.





**Figura 2.** Elementos constitutivos del proyecto docente

Ahora bien, todo ello no debe quedar como partes aisladas y desconexas, sino como tres focos para centrar la mirada y que confluyen en un discurso integrado, hilado e hilvanado, en el que importa mucho la continuidad y la coherencia, como para catalogarlo como cerrado y consistente.

Ayuda bastante en este sentido la inclusión en los proyectos docentes de unos apartados de introducción o descripción de intenciones y posicionamientos previos a modo de analizadores o vehiculizadores de la reflexión, inferencias o conclusiones parciales que influyen decididamente en el próximo nivel de análisis o presentación y la construcción de un discurso paralelo (mediante un sistema de notas de pie) que ayude a la comprensión y contextualización sin romper el texto discursivo del proyecto, sin olvidar una cuidada y pertinente presentación de argumentos, apoyos y referencias (debidamente citadas).

En definitiva, a la elección y desarrollo de un adecuado diseño o estructura, cabría añadirle algunas otras *recomendaciones menores* y algún otro *aviso a navegantes*, para mejorar su efectividad. Entre las primeras, tener en consideración los aspectos formales: formato, extensión, tipografía, equilibrio entre apartados, la presencia de organizadores previos y posteriores (esquemas conceptuales, cuadros resumen, etc.) y, por último citar correctamente según normas APA. Y, entre los segundos cuidar cuatro elementos que son tomados en consideración por las diversas comisiones evaluadoras (Zabalza, 2002, 25): Grado de conocimiento que expresa del campo (profundidad, interrelación, uso con propiedad, actualidad, uso de referentes básicos o fuentes originales...); nivel de contextualización del proyecto; aportaciones personales que ofrece y coherencia en todo el proyecto.

## 5. Algunas implicaciones del planteamiento curricular del proyecto docente

Si se logra trascender de su pura estructura para adecuarse a la norma y a lo que la tradición del área ha ido acomodando como “normal y adecuado”, la exigencia

académica de elaboración de un Proyecto Docente, puede suponer mucho más que un requisito administrativo y de racionalización. Todo este planteamiento curricular del proyecto docente lleva implícita una nueva constelación de dimensiones, ideas y principios que deben ser tomados en consideración (ver figura 3)



**Figura 3.** Ideas asociadas a un planteamiento curricular del proyecto docente

Elaborar un proyecto docente es, fundamentalmente, *un proceso de reflexión* sobre la práctica profesional (Marcelo, 2001), que implica, entre otras cosas, plasmar los elementos ideológicos, conceptuales, metodológicos con los que un profesor suele pensar y actuar cotidianamente –como investigador y frente a su alumnado– y en el contexto de una institución concreta. Afrontar el reto de la realización del mismo supone –en palabras de Fortes (s/f) un proceso evolutivo con un claro *antes y después*, en cuanto a calidad en la docencia universitaria. El hecho de que esta reflexión conlleve, o no, la adquisición de un puesto laboral, no debería desvirtuar una de sus potencialidades: la elaboración de un diseño destinado a *poner en orden las ideas y el pensamiento profesional que orientan una práctica docente situada*. Esta labor exige al docente universitario:

- (a) un ejercicio de erudición sobre el perfil de la docencia que se va a impartir y su fundamentación en el área de conocimiento a la que se adscribe;
- (b) un esfuerzo de sistematización de los contenidos relevantes (de la teoría, la investigación y la práctica de la profesión) que merecen ser propuestos para ser aprendidos y
- (c) un ejercicio de reflexión sobre la naturaleza de la enseñanza universitaria.

Lo que debe culminar con la *formalización de un discurso* que sirva de *compromiso con los estudiantes y con la institución formativa* que convoca el concurso de acceso al cuerpo docente universitario. Lo que le confiere un claro exponente de compromiso y de reflexión al desempeño profesional, claramente profesionalizador.

Este último planteamiento, dentro de una idea mucho más global e integradora, supone –como señalaba Marcelo (2001, 45)– una *oportunidad para reflexionar sobre el trabajo como docente*, que se transforma en trampolín desde el que lanzar y asentar *líneas de futuro desarrollo profesional*. De esta manera, se transforma en una privilegiada oportunidad para adquirir una cierta madurez profesional y dotarse de un

conocimiento mucho más holístico y epistemológicamente más integrado de la materia (De Vicente y otros, 2003).

Junto a este potencial, somos conscientes de que en un proyecto docente se *debe ir más allá* del marco académico inmediato de la asignatura a que se refiere. En él se trazan líneas, se andan pasos y se lanzan propuestas para articular eslabones desde los que (re)construir un currículum formativo que pueda convertirse en una *plataforma de investigación* y de acción sobre la formación y el desempeño profesional asociado a la materia/titulación.

El profundo *estudio, compromiso y reflexión de segundo orden* que comporta, supone dotar a la disciplina y al conocimiento del docente de una perspectiva nueva de mucho mayor calado. Esta reflexión, no es un hecho aislado, sino que se cataliza en un momento de especial impacto, a la hora de intentar plasmar por escrito las ideas que integran toda la experiencia docente acumulada, el trabajo realizado, la producción científica...

El proyecto docente no debiera entenderse como algo estable, relativamente cerrado y terminado, sino como algo mucho más *dinámico y vivo*, como una *hipótesis a comprobar* que moviliza y orienta la acción. En este sentido, asume gran parte de los planteamientos esbozados por Escudero (1999) al hablar genéricamente de los proyectos de centro. Es decir, que hunde sus raíces en el mundo de los *significados y reconstrucciones activamente generados*, derivados de la reflexión profesional y la construcción desde el intercambio de pareceres, la negociación conjunta, la generación de sentido, propósitos y responsabilidades, expresamente comprometidos con la revisión crítica y la mejora fundamentada del currículum y la enseñanza. En este sentido el proyecto docente es también *un proceso, una plataforma de reflexión y construcción de sentido y como un proceso cíclico de resolución de problemas* compuesto de las siguientes operaciones:

- lectura de la realidad desde preguntas como qué está sucediendo, por qué, cómo se valora, qué va bien y qué debe mejorarse...;
- construir desde ese anclaje aspiraciones, problemas, necesidades, propuestas;
- que se traducen en un determinado programa.

Es también un reto desde el que proyectar los aprendizajes que como docente se han ido acumulando previamente, en especial, en la enseñanza universitaria. La experiencia profesional no universitaria actúa como *referencia práctica* de las propuestas que contiene el Proyecto. La experiencia docente en global y la de esta materia, durante los últimos años, y en la propia universidad, servirán de referencia fundamental de segundo orden. Finalmente, el *diálogo permanente* con los estudiantes y con los compañeros de centro, de área de conocimiento y de materias afines, y el contacto permanente con los colegas de otras universidades, permitirán la apropiación y ajuste de la perspectiva defendida.

Como “proyecto”, está cargado de *propuestas de acción* para el futuro, que deben responder a cuestiones tales como: qué se debe promover, qué hacer, cómo, porqué, qué papel debe ejercer un docente universitario en el mundo actual, qué sentido tiene la materia en el conjunto de una sociedad del conocimiento y dentro de un plan de estudios de una licenciatura concreta...

Pero no desde una perspectiva a prueba de escenarios y alumnos, sino *plenamente enraizada* en una realidad institucional, curricular, contextual y temporal, para un grupo de estudiantes también particular, pero sin perder un ápice de valor en un mundo mucho más global. Se trata de responder a los retos y desafíos actuales, dentro de la realidad y posibilidades en las que surge, desde la planificación, desarrollo y evaluación de una propuesta docente innovadora, abierta y flexible. Y, todo ello, dentro de las especificaciones establecidas en la convocatoria.

Recoger una serie de opciones de valor, de conocimientos, de posicionamientos estratégicos y metodológicos, que –en palabras de Zabalza (2002, 7)– sirven para explicitar la naturaleza conceptual y operativa que definen la materia como campo de conocimiento o campo de acción y para señalar cuál es la propuesta didáctica en torno a la misma. En este sentido, a lo largo del proyecto, se debieran dejar entrever –unas veces de manera explícita y otras de manera más velada– *compromisos, orientaciones y pinceladas personales*. Por lo que el proyecto docente debiera mostrar nuevas competencias profesionales. En este punto puede resultar interesante traer a colación unas palabras de Mayor Zaragoza (en Porta y Lladonosa, 1998, 316) en la que pide que la enseñanza universitaria debe virar hacia nuevos postulados como *atreverse a saber, saber atreverse, aprender a emprender y atreverse a arriesgarse*. Y todo ello con la intención de elaborar una *propuesta ilusionante*, no sólo ilusionada, capaz de movilizar acciones, aprendizajes y sentimientos.

#### **Para saber más, referencias básicas sobre Proyectos docentes**

- Fortes, M.C. (s/f.). *El proyecto docente como herramienta de calidad en la docencia universitaria*. Disponible en [http://www.uv.es/arbelaez/v2n202proyectodocente.htm#\\_ftn1](http://www.uv.es/arbelaez/v2n202proyectodocente.htm#_ftn1)
- Marcelo, C. (2001): El Proyecto Docente: una ocasión para aprender, en García Valcarcel, A. (Coord.): *La enseñanza universitaria*. La Muralla. Madrid. 45-78.
- Zabalza, M.A. (2002). ¿Cómo elaboro el proyecto docente para mejorar mi enseñanza? Enfoque didáctico del Proyecto Docente. Módulo 1 del curso *Elaboración del proyecto docente y mejora de la enseñanza*. Universidad de Granada. Disponible (con acceso restringido) en: <https://oficinavirtual.ugr.es/csirc/servlet/AutenticadorServlet>

#### **Referencias bibliográficas**

- Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- De Vicente, P.S. (dir.) (2003). *Análisis de perfiles de docentes en las distintas fases de la carrera académica y construcción de un sistema de indicadores para la evaluación de la docencia universitaria*. Universidad de Granada: Memoria de investigación (Proyecto de Estudios y Análisis)
- EHEA/E.M.E. (1999). *Declaración de Bolonia*. Bolonia: The European Higher Education Area/European Ministers of Education.
- Escudero, J.M. (Coord.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Estebaranz, A. (2003): La planificación en la universidad; En C. Mayor (coord.): *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro-EUB, 83-111
- Fortes, M.C. (s/f.). *El proyecto docente como herramienta de calidad en la docencia universitaria*. Disponible en [http://www.uv.es/arbelaez/v2n202proyectodocente.htm#\\_ftn1](http://www.uv.es/arbelaez/v2n202proyectodocente.htm#_ftn1)
- García Valcarcel, A. (Coord.) (2001): *La enseñanza universitaria*. Edit. La Muralla. Madrid.
- González Faraco, J.C. y Ojeda, J.F. (2005). Reflexiones previas a la redacción de un proyecto docente universitario en Ciencias Sociales. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. X, nº 618, disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-618.htm>
- Marcelo, C. (2001): El Proyecto Docente: una ocasión para aprender, en García Valcarcel, A. (Coord.): *La enseñanza universitaria*. La Muralla. Madrid. 45-78.

- Mayor, C. y Sánchez, M. (2000). *El reto de la formación de los docentes universitarios. Una experiencia con profesores noveles*. Sevilla: ICE.
- Porta, J. y Lladonosa, M. (coords.) (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, L. (1997). El proyecto docente. En *III Jornadas de trabajo sobre Docencia universitaria de la contabilidad*. Huelva: ASEPUC.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI*. Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.
- Villar Angulo, L.M. y Alegre, O.M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.
- Zabalza, M.A. (2001): *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*. Narcea, Madrid.
- Zabalza, M.A. (2002). ¿Cómo elaboro el proyecto docente para mejorar mi enseñanza? Enfoque didáctico del Proyecto Docente. Módulo 1 del curso *Elaboración del proyecto docente y mejora de la enseñanza*. Universidad de Granada. Disponible (con acceso restringido) en: <https://oficinavirtual.ugr.es/csirc/servlet/AutenticadorServlet>
- Zabalza, M.A. (2002): *Enseñar en la universidad. Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea. Madrid.
- Zabalza, M.A. y Escudero, J.M. (2004). Diseño curricular e innovación metodológica en la enseñanza superior. El reto de la Convergencia Europea. *III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria sobre "Pedagogía Universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido"*. Universidad de Deusto