

## *Un proyecto educativo de centro: concepto y dimensiones*

### *A school education project in higher education: concept and dimensions*

#### **Max Turull-Rubinat**

Titular de Universidad del Departamento de Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona; Instituto de Desarrollo Profesional (IDP/ICE) de la Universidad de Barcelona.

E-mail: [mturull@ub.edu](mailto:mturull@ub.edu)

#### **Berta Roca-Acedo**

Licenciada en Psicopedagogía. Técnica de la Oficina de Calidad de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

E-mail: [bertaroca@ub.edu](mailto:bertaroca@ub.edu)

**Resumen:** Este artículo argumenta que el diseño y la implantación efectiva de un proyecto educativo de centro (PEC) universitario puede ser un instrumento especialmente eficaz para implantar un nuevo modelo educativo para avanzar decididamente en la mejora de la enseñanza universitaria. No se propone “un” proyecto educativo, sino que se perfila el concepto del mismo y se proponen las dimensiones que debería contemplar, siempre en el contexto del sistema universitario español. El concepto de PEC es novedoso en nuestra cultura universitaria. El PEC identifica, alinea, armoniza y moviliza todos los elementos y recursos educativos de un centro universitario con la finalidad de alcanzar los objetivos educativos planteados. Los elementos que lo integran son el resultado del análisis, la reflexión y la correspondiente adopción de decisiones. El contenido conceptual del PEC integra, teniendo en cuenta que el PEC no es hoy en España una

figura legalmente exigible, la experiencia en enseñanza preuniversitaria, las principales contribuciones de la literatura científica hispánica de los últimos años, las experiencias de contrato-programa académico-docente de algunas universidades y los estándares europeos de calidad que se proyectan en los actuales procesos de acreditación de centros universitarios. También se identifican, a nivel operativo, 35 dimensiones agrupadas en 7 estándares en que los centros deberían adoptar decisiones estratégicas. Desperdiciada la ocasión de la implantación del EEES en nuestro país para implantar el PEC, los procesos actuales de acreditación de centros universitarios son una nueva e inesperada oportunidad que convendría aprovechar.

**Palabras clave:** Proyecto educativo, administración educativa, planificación educativa, educación superior, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), educación universitaria

**Abstract:** This paper argues that the design and effective implementation of a school education project (SEP) at university can be a particularly efficient tool to implement a new educational model to improve higher education teaching. Our aim is not to propose an education project but its conceptualization and the dimensions it should include if implemented in the Spanish university context, where the SEP is a novel concept. The SEP identifies, aligns, harmonizes and mobilizes all the university elements and educational resources to achieve the established educational goals. These SEP elements stem from the analysis of, the reflection upon and consequential decisions on this proposal. As the SEP is currently not enforceable by law in Spain, its conceptual content mainly consists of our pre-university education experience, the main contributions of the Hispanic scientific literature from the last years, the experiences of academic-educational contract-programs in some universities and the European standards of quality that apply in the current universities accreditation processes. At an operational level, 35 dimensions are identified and classified into 7 standards which should be used by the universities to take strategic decisions. Having missed the opportunity to implement the SEP in our country during the EHEA implementation, the current university accreditation processes are a new and unexpected chance to implement it.

**Key words:** Education project, educational administration, educational planning, higher education, European Higher Education Area (EHEA), university education

## 1. Introducción y planteamiento

El objetivo principal de este artículo consiste en argumentar que el diseño y la efectiva implantación de un proyecto educativo de centro universitario puede ser un instrumento especialmente eficaz para implantar un nuevo modelo educativo y avanzar decididamente en la mejora de la enseñanza universitaria. No se propone “un” proyecto educativo, sino que se perfila el concepto y se proponen las dimensiones que debería contemplar.

En términos generales, como mostraremos, muy pocas universidades españolas disponen hoy de un proyecto educativo, sea de centro o de universidad. No forma parte de nuestra cultura o tradición académica. Ni las administraciones lo han exigido, ni lo exigen, ni las mismas universidades han decidido que sea necesario. En nuestra tradición académica, no así en la científica, el concepto de “proyecto educativo de centro” nos parece difuso, lejano y burocrático. El concepto, además, proviene de la literatura científica y de la práctica legislativa del ámbito de la educación primaria y secundaria (ANTÚNEZ, 1987; TURULL y ALBERTÍ, 2017: 4-6). No hace mucho concluíamos que:

“en el actual contexto universitario estatal –determinado, entre otros, por el peso de la propia tradición académica y la todavía reciente incorporación al EEES–, sigue siendo necesario definir con claridad los objetivos reales a nivel de titulación. (...) Llevar a la práctica objetivos de titulación o de centro trasciende la acción individual del profesorado y exige un mayor esfuerzo de coordinación y racionalización entre todos los actores de la comunidad universitaria. Para ello, resultaría conveniente que cada centro se dotara de un proyecto educativo específico, dentro del marco general de cada Universidad. (...) El proyecto educativo existe en la misma medida que también existe “un proyecto” educativo oculto o implícito basado en un aparente “no-proyecto”, que se caracteriza, en esencia, porque cada docente individualmente, o en el mejor de los casos cada sección o área departamental, actúe en el ámbito docente del modo que estime más conveniente.” (TURULL y ALBERTÍ, 2017: 20-21).

En este mismo sentido, las críticas de Paricio (2010: 24-27), Monereo y del Pozo (2003) y Paricio et al. (2019) a los actuales diseños curriculares o planes de estudio son muy agudas y muy pertinentes e insisten en la idea de la necesidad de un significado superior, propio de la titulación.

Como es bien sabido, un plan director o un plan estratégico desbordan un proyecto educativo, pues contemplan objetivos y acciones de muy diferente índole, más allá de la estricta o directamente educativa; se preocupan por los recursos económicos, por la captación de estudiantes/clientes, por la política científica, por las relaciones con la

administración y con los actores sociales, etc. Un proyecto educativo no es un proyecto docente, pues en este caso trasciende el ámbito profesional de la docencia de un profesor, de igual manera que en la calidad de la educación intervienen más factores y más variables que en la calidad de la docencia, que se circunscribe a aquello que puede manejar o controlar el propio docente (ZABALZA, 2007: 181; PARICIO, 2010: 28; PARICIO et al, 2019). Proyecto educativo y proyecto docente forman círculos concéntricos y puede haber poca distancia entre ambos, incluso pueden confundirse según la profundidad y el alcance de un proyecto educativo (PARCERISA, 2010: 35-39). Y por supuesto un proyecto educativo tampoco se confunde ni con la implantación de un título en el marco VSMA (MATEOS, 2008, 2008 *b*) ni a un plan de estudios, aunque este último pueda convertirse en el núcleo del primero. Todas estas piezas son distintas pero están todas ellas vinculadas entre sí. Pero sobre todo, deben permanecer alineadas.

Por otra parte, somos conscientes de la disyuntiva entre proyecto universitario o proyecto de facultad (o de centro). Probablemente ambas opciones sean válidas, y todo dependa de las dimensiones y la escala de cada universidad. En el caso de universidades con muchos centros y muchas titulaciones, parece más apropiado diseñar un proyecto específico para cada centro.

Nuestro planteamiento es que un centro, que administra e imparte titulaciones, debería fijarse unos objetivos educativos razonablemente precisos, identificables y alcanzables. Diseñar y desarrollar un proyecto educativo es una de las respuestas funcionales, sino la principal, al problema sobre cómo lograr que una institución educativa universitaria identifique y alcance sus objetivos educativos. Creemos que esta afirmación no entra en contradicción ni siquiera con aquellas opiniones, cada vez mayores, que propugnan la implantación de perfiles institucionales, con universidades con un perfil de intensidad investigadora y otras más especializadas en docencia (KEHM, 2011: 45).

El planteamiento, por supuesto, no es nuevo. Es lo que Miquel Martínez (2006: 26), entre otros, denomina nueva cultura docente:

“Entender que la cultura docente de una comunidad, equipo de profesorado, departamento, facultad o incluso universidad, no es la suma de la cultura docente de los individuos que conforman el grupo y que no puede concebirse como la suma de un conjunto de intereses particulares. La cultura docente es un conjunto grupal determinado por los intereses colectivos y, por consiguiente, institucional y orientado a la consecución de un bien común”.

Sin embargo no lo pone fácil la dialéctica de la acción de los distintos niveles que forman una institución educativa.

“Compaginar este nivel de decisión [nivel de centro] y, a la vez, gestionar una política docente institucional no es sencillo. No se trata solo de que gran parte de las decisiones se tomen en los centros (los contratos programa pueden ayudar a combinar un nivel más próximo de decisión con prioridades de la institución) sino que es necesario que la organización y el funcionamiento de cada centro fomenten la participación activa (...). Quizá un proceso donde prime la participación consistente en construir un proyecto de facultad podría ser un camino” (PARCERISA, 2010: 155).

Es, también, lo que Zabalza y Zabalza (2012: 100-105) denominan Guía Docente Institucional que especifica el modelo educativo que se pretende llevar a cabo, o cuando el mismo Zabalza (2017: 21-24) se refiera al currículo o “proyecto formativo integrado”: proyecto porque “se ha pensado y diseñado en su totalidad”, porque se ha sometido a cierta formalización por escrito que le ha dado publicidad y compromiso, formativo porque va más allá de educar e integrado porque se caracteriza por su unidad y coherencia. En la misma línea debemos interpretar las coreografías institucionales (ZABALZA, 2021). Como bien ha señalado Paricio (2010: 31; PARICIO et al, 2019), coordinación e integración docente son inherentes a un proyecto colectivo de titulación; lo que conviene es explicitar este proyecto, hacerlo público, comprensible y que se convierta en la piedra angular de la coordinación a nivel institucional.

Una parte importante de estos objetivos educativos –que como se ha visto deberían ir más allá de “impartir” o expedir un título– se concretan efectivamente en un plan de estudios, pero requieren que otras piezas, además del propio plan de estudios, contribuyan a la consecución de los objetivos. La combinación coherente y alineada de inteligencia y recursos que avanzan en una misma dirección es lo que acaba definiendo el proyecto educativo. El proyecto “educativo”, como se verá, tiene como centro la formación del estudiante y conecta con todas las dimensiones que le están directamente vinculadas. Dirige su atención al estudiante, y por lo tanto a la sociedad, y en él el profesor es un mero, pero cualificado, instrumento que actúa de acuerdo y al servicio de un bien superior. Y surge aquí un matiz nada secundario: un proyecto educativo, ¿al servicio de qué o de quién? (BRICALL, 2000: 173); ¿al servicio del interés general colectivo? ¿O mercantilista al servicio de la empresa? (SANZ, 2005; MATEO, 2019: 73-88).

Nuestra pretensión, ahora, no es insistir en el concepto abstracto, ni tampoco proponer “un” proyecto educativo cerrado, sino centrarnos en la esfera del diseño, la concreción y la aplicación de un proyecto educativo de centro. Para ello, en primer lugar identificamos algunas propuestas que, sin ser proyectos educativos en sentido estricto, aglutinan estrategias y ámbitos de actuación diferentes en una propuesta integradora y globalizadora; a continuación señalamos, de manera ya razonablemente concreta y como núcleo del trabajo –aunque limitada al espacio disponible–, cuáles son las dimensiones y los estándares –o sea, los elementos integrantes– que debería contemplar un proyecto educativo de centro universitario; se indica el proceso de diseño del proyecto educativo y en último lugar ofrecemos unas consideraciones finales.

Puesto que disponer de un proyecto educativo, en los términos que expondremos, no es hoy en nuestro sistema universitario una obligación legalmente exigible, en consecuencia tampoco están establecidos qué elementos lo integran. Efectivamente, identificar cuáles son los elementos que deberían integrar un proyecto educativo es un tema abierto y hasta cierto punto original en nuestra literatura. Sin embargo, para formular nuestra propuesta hemos acudido, naturalmente, a la abundante literatura científica sobre educación superior de los últimos años, en varias de sus dimensiones (planificación, tutoría, gobernanza, evaluación, etc...), así como a los estándares de las principales agencias de calidad y a las guías y a la normativa del proceso VSMA (ESCUADERO, 2002: 121-124) y de certificación y acreditación de centros.

## **2. Origen y definición del concepto “proyecto educativo de centro” en enseñanza preuniversitaria**

En España, como señalamos en una ocasión anterior en esta misma sede con aporte de textos legislativos (TURULL y ALBERTÍ, 2017), el concepto “Proyecto educativo de centro” proviene de la literatura científica y especializada –y después de la práctica legislativa– del ámbito de la educación preuniversitaria. A nivel legislativo el concepto tiene su origen último en la Ley Orgánica 8/1985 de Derecho a la Educación (art. 15), y más concretamente en su desarrollo normativo ulterior. Pero sorprendentemente la aparición y el desarrollo de este concepto se produce no con ocasión del establecimiento de los instrumentos de planificación institucional sino con motivo de la concreción de las atribuciones del Consejo Escolar de centro, el nuevo órgano colegiado de gobierno de los

centros públicos de educación primaria y secundaria. Sin embargo, que el término “proyecto educativo de centro” no fuera explícito hasta 1986 no implica, naturalmente, que un gran número de centros no dispusieran de él utilizando otras denominaciones.

El RD 2376/1985 de 18 diciembre establece que entre las atribuciones del Consejo Escolar se encuentra “Aprobar y evaluar la programación general del centro que, con carácter anual, elabore el equipo directivo”. Pero es en el Decreto 87/1986, de ámbito catalán y también desarrollando la LODE en su marco competencial, donde aparece por primera vez el término “Proyecto educativo de centro”, también entre el elenco de funciones del Consejo Escolar de los centros públicos de educación primaria y secundaria. La Ley Orgánica 1/1990 de ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) no introdujo directamente novedad alguna en cuanto al “Proyecto Educativo de Centro”, pero la pretensión de dinamizar y modernizar la educación primaria y secundaria junto con los mayores niveles de autonomía que se concedían a los centros educativos acabaría influyendo en sus instrumentos estratégicos de planificación (BARBERÀ, 1998: 25). Como en el caso de la LODE en 1985, también la LOGSE de 1990 dio lugar a un prolífico desarrollo normativo -reales decretos 1330/1991, 1006/1991 y 1007/1991- tanto en las comunidades autónomas con competencias en materia de educación como en el calificado territorio MEC. En Cataluña varios decretos, especialmente Decreto 75/1992 de 9 de marzo, no solamente definieron qué era el Proyecto Educativo sino que lo vinculaban, por primera vez, con el Proyecto Curricular: “6.2. *Cada centre docent formularà el seu projecte educatiu, que donarà coherència i continuïtat a l'acció educativa i inclourà els principis pedagògics i organitzatius propis del centre i el projecte lingüístic. (...) Els centres elaboraran el seu projecte curricular d'acord amb els criteris que conté el seu projecte educatiu*”. No será hasta la Ley Orgánica 9/1995 de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes en que aparecerá definitivamente y de forma reiterada y normalizada el concepto de Proyecto Educativo en la legislación general del Estado: “Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes Proyectos Educativos, Curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento” (art. 5); “Los centros elaborarán y aprobarán un Proyecto Educativo en el que se fijarán los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación, partiendo de las directrices del Consejo Escolar del centro (...)”, art. 6.1; “Las Administraciones

educativas establecerán el marco general y colaborarán con los centros para que éstos hagan público su Proyecto Educativo (...)” (art. 6.2).

Sin embargo, en ningún caso se definía en profundidad qué era el Proyecto Educativo y durante muchos años incluso hubo dudas sobre la jerarquía y la relación entre Proyecto Educativo (de centro) y Proyecto Curricular (de centro). El concepto “proyecto educativo de centro” aparece explícito y diáfano en 1987, cuando el profesor Serafí Antúnez le dedica una monografía breve y concisa, pero muy clara, efectiva y práctica por cuanto desarrolla un concepto que la legislación únicamente había apuntado sin definirlo (ANTÚNEZ, 1987; 1987 *b*). Ha sido la literatura científica del ámbito de la educación la que ha desarrollado ambos conceptos en enseñanza preuniversitaria (véase la bibliografía en TURULL y ALBERTÍ, 2017: 6, n. 11-12). Según Antúnez (1987: 43-45; Antúnez. al., 1992: 153), uno de los pioneros en España en desarrollar un concepto ya desarrollado en otras literaturas científicas europeas, el Proyecto Educativo de Centro es “el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar” o aquella “herramienta que, a manera de marco general de referencia, recoge la explicitación de principios y de acuerdos que servirán para guiar y orientar coherentemente las decisiones que se tomen y las prácticas que las personas y los grupos desarrollarán en el centro respecto a todas las áreas de actividad o ámbitos de gestión” (ANTÚNEZ al., 1992: 20, 19).

### **3. El proyecto educativo en el contexto institucional y académico español**

El concepto de proyecto educativo de centro universitario, con este o con otros términos similares (proyecto docente, modelo docente, etc...), está presente en muy pocas universidades españolas y todavía en menos facultades o centros. Entre las excepciones, y con caracteres diferentes a lo que aquí propondremos, cabe señalar la USAL, UPF, UdL y UOC; muchas tienen un apartado sobre docencia en sus planes estratégicos generales y varias más el mapa para desplegar titulaciones. Otras universidades impulsan o han impulsado contratos-programa académico-docentes. Parcerisa (2010: 98-99) señala que en la UB se establecieron contratos-programa con los centros como acción estratégica para implantar las nuevas titulaciones del EEES y para que cada centro concretase en su contexto el Proyecto institucional de política docente de la Universidad. Más allá de



elaborar el mapa de la nueva oferta formativa, el contrato programa tenía su eje principal en el diseño y la construcción del “programa formativo del centro”, con tres ámbitos de política académica y siete de política docente (PARCERISA, 2010: 98-99). En la reflexión posterior a la práctica política desarrollada entre 2005-2008, este autor acaba identificando quince ejes para una mejor docencia en la universidad (PARCERISA, 2010: 33-102).

Pero además de esta óptica académico-docente, integral o más institucional, ha habido aportaciones igualmente globalizadoras pero con un enfoque más centrado en el docente y en la docencia. Zabalza, proponía, hace ya unos años, diez dimensiones de una docencia de calidad con diez elementos analizados como puntos relevantes de cada dimensión, lo que sumaba un total de 100 ítems para mejorar la calidad de la docencia (ZABALZA, 2007: 179-209; ZABALZA y ZABALZA, 2012: 76-83); el mismo autor incide recientemente en nuevas líneas para mejorar la docencia (ZABALZA, 2021). Y también muy recientemente Paricio et al. (2019) en su Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD), vinculado a REDU, han acabado señalando hasta quince dimensiones, cada una con sus correspondientes descriptores, asociadas a buenas prácticas y concepciones docentes y quince más de una buena docencia universitaria basada en la investigación; ambas baterías de conclusiones deberían ser tenidas muy en cuenta en cualquier proyecto educativo centro.

Por otra parte, no debemos descuidar los criterios y estándares de acreditación de títulos y, más recientemente y, sobre todo, de centros. Recordemos que la acreditación de los títulos oficiales universitarios españoles fue regulada por el RD 1393/2007 de 29 de octubre. En lo que nos interesa, sobre acreditación de centros, fue modificada por el RD 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios, al que está vinculada la Resolución de 7 de marzo de 2018, de la Secretaría General de Universidades; y más recientemente por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

Bajo determinadas condiciones, por tanto, la anterior acreditación de titulaciones se ha visto sustituida desde la legislación de 2015 y 2018 por la acreditación de centros, si bien la mayoría de dimensiones y de estándares siguen siendo similares. No hace falta recordar que tanto el modelo de acreditación de títulos como el de centros reposa en los estándares

de las agencias europeas de calidad (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG), 2015), los cuales han informado al programa Acreditación Institucional de ANECA y a las respectivas agencias de calidad autonómicas acreditadas. La acreditación de centros gira alrededor del programa ACREDITA de ANECA –hay anunciada una nueva versión coherente con el nuevo RD 822/2021 citado (ACREDITA, 2018) y entre las agencias acreditadas señalamos los de AQU, cuyos documentos están actualizados y a fecha de hoy resultan más completos (2020, 2021).

No nos interesa ahora el procedimiento de la acreditación y re-acreditación de centros sino señalar en qué medida las dimensiones y los estándares de evaluación se hallan vinculados al planteamiento de proyecto educativo de centro universitario. Como muy bien indican, “los ESG son un conjunto de criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en la educación superior (...) cubriendo las áreas que son fundamentales para una oferta de calidad y unos entornos de aprendizaje satisfactorios para la educación superior. (...) Se centran en el aseguramiento de la calidad relacionado con la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, incluyendo el entorno de aprendizaje, así como las conexiones pertinentes relacionadas con la investigación y la innovación.” (ESG, 2015, 8). Por su parte AQU expresa que el objetivo de la acreditación institucional es “asegurar a les persones usuàries que els programes formatius oferts per les institucions universitàries reuneixen no tan sols els requisits formals o d’índole administrativa regulats per l’autoritat, sinó que el «nivell formatiu» assolit pels seus graduats i graduades correspon al certificat per la universitat. A l’acreditació institucional, a més, se certifica que el centre universitari assegura aquest nivell formatiu per mitjà de processos ben establerts que impliquen la implantació de polítiques de garantia de la qualitat, el desplegament dels processos associats i l’anàlisi i millora d’aquests processos” (AQU, 2020).

Resulta evidente por tanto que los ESG y los estándares de acreditación de centros trascienden el marco meramente docente de la relación enseñanza y aprendizaje y prestan atención también al entorno de aprendizaje y a las conexiones que de él derivan. Cubren, como se dice, las áreas necesarias para garantizar un aprendizaje satisfactorio. Para ello se han establecido por ESG diez criterios –que a su vez las agencias estatales o autonómicas han adaptado en sus correspondientes dimensiones (ANECA, 2018, 2018 b; TORRES, 2020; AQU, 2020, 2021)–, para el aseguramiento interno de la calidad de los

programas y centros: política de aseguramiento de la calidad; diseño y aprobación de programas; enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante; admisión, evolución, reconocimiento y certificación de los estudiantes; personal docente; recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes; gestión de la información; información pública; seguimiento continuo y evaluación periódica de los programas; y aseguramiento externo de la calidad cíclico (ESG, 2015: 12-20, 31-32). Pero son los estándares para la acreditación de centros, igualmente derivados de ESG, los que se aproximan más a nuestro objetivo. Así AQU (2020) fija 8 dimensiones: “Dimensión 1: políticas y estrategia (marco de relación con la universidad, gobernanza, oferta formativa y prospectiva de su evolución, política de recursos humanos, política de internacionalización, política de formación no presencial, política de desarrollo sostenible, estructuras de gestión de la política de calidad); dimensión 2: diseño, aprobación y despliegue de los programas formativos; dimensión 3: admisión, progresión, reconocimiento y certificación del alumnado; dimensión 4: personal docente (perfil del profesorado, suficiencia de profesorado, formación del profesorado); dimensión 5: aprendizaje, enseñanza y evaluación centrados en el estudiante (metodología docente y actividades formativas, evaluación); dimensión 6: recursos de aprendizaje y apoyo al alumnado (instalaciones e infraestructuras, servicios y recursos de apoyo al aprendizaje); dimensión 7: implantación del SGIC y resultados académicos; dimensión 8: información pública”.

En definitiva, los estándares europeos de aseguramiento de la calidad y los criterios de acreditación de centros de agencias estatales y autonómicas son próximos a lo que es un proyecto educativo de centro, pero centran su atención sobre todo en procesos y procedimientos de aseguramiento de la calidad.

Junto con las experiencias institucionales de proyectos docentes, incluidos los contratos-programa, las experiencias de centros universitarios y la literatura científica que se ha ocupado del tema, nutren el marco en el que diseñar una propuesta de proyecto educativo de centro.

#### **4. Resultados. Propuesta de elementos que integran el proyecto educativo de centro universitario**

Como hemos señalado, no se trata aquí de proponer un modelo o un proyecto educativo cerrado, sino al contrario: ¿Qué debe contener un proyecto educativo de centro

universitario? ¿Sobre qué asuntos deberán adoptarse decisiones? ¿Qué piezas, según la literatura y los actuales estándares de calidad, conviene disponer en el tablero y que actúen con adecuada alineación? He aquí una propuesta formulada necesariamente de manera esquemática. No es posible argumentarla en sede de artículo científico, pero indicamos la literatura en qué se basa en cada caso. En cierta manera esta propuesta se asemeja a una relación de dilemas implícitos (PARCERISA, 2008), donde el responsable académico acaba optando en cada ítem por unas soluciones y descartando otras; implícitamente en cada caso se plantean disyuntivas, opciones, decisiones diferentes; además, cualquier propuesta de estándar planteada aquí, en el fondo lo es de manera doble, pues a menudo descartarla ya implica una opción y una toma de posición. No proponemos, por ejemplo, si una titulación debe tener una orientación más teórica o más aplicada, sino que señalamos que el centro o la universidad responsables deben adoptar una decisión al respecto. Damos por sentado que una propuesta así puede ser abordada –en su diseño y en su eventual ejecución– de manera o bien realista y verosímil o bien al estilo burocrático.

- **Sistema de garantía de la calidad**
  - Existencia de un Sistema interno de garantía de calidad (BRICALL, 2000: 109; TUNING, 2003: 306-307; ESG, 2015; ACREDITA, 2018; AQU, 2020)
  - Existencia de un panel de indicadores de resultados docentes, satisfacción de todos los actores (PDI, estudiantes y PAS), empleabilidad, impacto social, etc. (MICHAVILA, 2008: 573; PARICIO, 2010: 28-29)
  - Existencia de una oficina técnica de gestión de la calidad (MICHAVILA, 2008: 574; VILLA, 2008: 622).
- **Currículo educativo o plan de estudios**
  - Fijación de intencionalidad u objetivos de titulación (MONEREO, 2003: 17, 27; ZABALZA, 2007: 25; VILLA, 2008: 622; MICHAVILA, 2008: 574; ZABALZA, 2008: 603; CANO, 2010: 38; PARICIO, 2010: 23-27; MATEO, 2019: 82; PARICIO et al, 2019, 27-40).
  - Fijación del perfil de graduado (BENEDITO, 2008: 563; VILLA, 2008: 623-625).
  - Fijación del perfil del alumno de nuevo ingreso
  - Planificación por competencias o por saberes o disciplinas (MONEREO, 2003: 24; TUNING, 2003: 34; ZABALZA, 2007: 8-9; ZABALZA y ZABALZA, 2012: 141-155; CANO, 2010: 35-42; PARICIO, 2010: 35-36; BENEDITO, 2010: 28; PARICIO et al, 2019, 41-56)
  - Conocimientos teóricos vs habilidades prácticas
  - Competencias lingüísticas y comunicativas
  - Habilidades TIC (VILLA, 2008: 622)
  - Especialización vs polivalencia o generalidad (ZABALZA, 2007: 36)

- Transversalidad e interdisciplinariedad (MONEREO, 2003: 18; ZABALZA, 2007: 25-61; PARICIO, 2010: 40-41)
    - Academicismo vs mundo profesional o laboral
    - Currículo informal o complementario
    - Proporción de materias formativas y técnicas
    - Dimensión del currículo nulo
    - Flexibilidad vs rigidez
  - Marco organizativo (BRICALL, 2000: 102; ZABALZA, 2007; MATEOS, 2008: 637; MATEOS, 2008 b; VILLA, 2008: 623-625, 627; PARCERISA, 2010: 55; SIMON, 2013; MATEO, 2019: 82):
    - Semestralidad
    - Carga lectiva ECTS
    - Presencialidad
    - Modularidad
  - Fomento de la internacionalización de los estudiantes (BIGGS, 2006: 155-176; GARCÍA-BERRO, 2008: 591; BENEDITO, 2010: 25)
  - Procedimiento de evaluación y revisión del Plan (ZABALZA, 2007: 54-55)
- **Modelo docente**
- Existencia de instrumentos válidos y efectivos de planificación de la docencia (PARCERISA, 2006; ZABALZA y ZABALZA, 2012: 109-212; PARCERISA, 2019: 39-40, PARICIO et al., 2019: 28-40)
  - Calidad y coherencia de los instrumentos de planificación
  - Alineación plan de estudios, plan docente y programa del profesor
  - Alineación constructiva: objetivos, metodología y recursos, evaluación (BIGGS, 2006: 47, 249-270; ZABALZA, 2007: 146-147; PARCERISA, 2019: 45; FONT, 2010: 53-56; PARICIO et al, 2019: 27-40, 175-196).
  - Coordinación docente y equipos docentes (BRICALL, 2000: 109; ZABALZA, 2007: 117-125, 162-166; ORTÍN, 2010: 65-71; SULÉ, 2010: 104-114; RUÉ y LODEIRO, 2010: 15, 17; AJA, 2010: 46-47; PARICIO, 2010: 22, 40-41; JARAUTA, 2019)
  - Innovación docente e investigación educativa (BENITO, 2005: 125-135; MATEO, 2017; PARICIO et al, 2019, 217-257; MEDINA y JARAUTA, 2020)
- **Atención al alumnado**
- Modalidad: información o tutoría (BRICALL, 2000: 110-111; ZABALZA, 2007: 135-137)
  - Ámbitos de actuación (BRICALL, 2000: 92, 113; GINÉ, 2000; FIGUERA, 2002, 2013; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, 2002: 175-184; RODRÍGUEZ ESPINAR, 2004; ALFARO, 2007; ZABALZA, 2007: 126, 130-135; GAIRÍN et al., 2009; PARCERISA, 2010: 56-57; RODRÍGUEZ MORENO, 2015)
  - El rol de tutor (RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, 2002: 175-184; ZABALZA, 2007: 130-135, 137-142)

- **Sobre el profesorado**
  - Alineamiento de los recursos humanos para la consecución de objetivos (BRICALL, 2000: 108; ZABALZA, 2002: 125-131)
  - Perfil y método de reclutamiento (BRICALL, 2000: 175; ESCUDERO, 2002: 122; GAIRÍN, 2003: 130-131; BENEDITO, 2010: 31)
  - Competencias del profesorado (ZABALZA, 2007; 2002: 112; MONEREO, 2014: 39)
  - Desarrollo profesional del docente y formación del profesorado (ZABALZA, 2002: 147-169; BIGGS, 2006: 277-278; VILLA, 2008: 622; MARTÍNEZ, 2010: 11; MONEREO, 2014: 58, 281-282; PARICIO et al., 2019: 9-23)
  - Servicios de apoyo al docente y a la docencia (BRICALL, 2000: 109, 169; ZABALZA, 2002: 178)
  - Valoración y evaluación de la docencia (BRICALL, 2000: 169; PARCERISA, 2010: 25-26; ALVIRA, 2014; TURULL, 2018)
  - Carrera docente (ZABALZA, 2002: 135-142)
  - Reflexión sobre la propia docencia y fomento de la identidad profesional docente (BIGGS, 2006: 277-280; ZABALZA, 2007: 160-162; MARTÍNEZ, 2014: 10; MONEREO, 2014)
  
- **Organización** (ESCUDERO, 1986: 68; BRICALL, 2000: 214-215, 223, 226; GOÑI, 2005: 54-60; ZABALZA, 2007: 52-54, 81; MICHAVILA, 2008: 571-572; BENEDITO, 2010: 28, 29, 30, 32)
  - Criterios sobre modelos de organización interna y nueva gestión académico-docente (BRICALL, 2000: 228; RODRÍGUEZ ESPINAR, 2002: 84-86; VILLAR, 2004: 11, 13; ZABALZA, 2007: 75, 93-94; MICHAVILA, 2008: 571-574; GARCÍA-BERRO, 2008: 592; BENEDITO, 2010: 31)
  - Creación de unidades técnicas de apoyo (BRICALL, 2000: 109; ESCUDERO, 2002: 121; VILLAR, 2004: 7, 12, 14; ZABALZA, 2007: 52-54; MICHAVILA, 2008: 571; ABADAL, 2010: 79-86)
    - Gestión de la calidad y gestión de titulaciones
    - Recursos para el aprendizaje
    - Asesoramiento y apoyo pedagógico
    - Prospectiva
    - Logística e infraestructura educativa
    - Relaciones inter-institucionales
    - Secretaría administrativa
  - Información pública y comunicación institucionales
  
- **Valores éticos, formación en valores y responsabilidad social** (MARTÍNEZ, 2002; ESTEBAN y BUXARRAIS, 2004; PAYA y BUXARRAIS, 2005; MEDINA, 2019)

Fuente: elaboración propia

## 5. El proceso de diseño del proyecto educativo

La decisión de construir un proyecto educativo implica asumir una nueva cultura de centro que no solo pretenda definir los rasgos de identidad de la institución y de su práctica educativa sino que también se oriente hacia un proceso para la mejora. De ahí que se considere la elaboración del proyecto educativo como una oportunidad para abrir un proceso de participación a los agentes de la comunidad universitaria con la finalidad de definir el marco de referencia de la actividad del centro. En este sentido, el proceso de elaboración del proyecto educativo debe entenderse como un instrumento metodológico que permita a la institución promover un cambio hacia la mejora (GONZÁLEZ, sd; JUNTA, sd; VI CONGRESO, 2010; GUÍA, 2014; ALBALADEJO, 2017). Como señaló BOUHUIJS (2011) a propósito de implantar cambios importantes en la vertiente metodológica de la docencia, “los (cambios) más relevantes son el cambio cultural y el cambio organizativo. Para llevar a cabo con éxito estos cambios es preciso que se cumplan dos precondiciones: la presión exterior y el liderazgo”.

Como se ha indicado, a diferencia de otros niveles de enseñanza, el proyecto educativo no es un requerimiento normativo en las instituciones universitarias, de forma que la elaboración del proyecto educativo debe surgir de la necesidad interna de la institución, que se convierte en el principal agente impulsor del proyecto.

La ausencia de normativa no solo comporta la labor de definir cuáles van a ser los elementos constituyentes del proyecto, sino también diseñar el proceso que se va a seguir en su realización.

Antes de iniciar el proceso para redactar el proyecto educativo, la institución debe prestar atención a las siguientes consideraciones:

- El proyecto educativo debe surgir de alguna necesidad identificada en la institución o en su contexto, y responder a los intereses de los agentes de la comunidad universitaria.
- El proyecto educativo implica formular unos objetivos y definir las acciones que se pretenden llevar a cabo para conseguirlos.
- La institución debe asumir el proyecto educativo como un compromiso centrado en la consecución de los objetivos planteados.

- Es importante identificar la situación que se pretende mejorar y los recursos humanos y materiales disponibles para poder alcanzar los objetivos de mejora.
- El rectorado, o en su caso la dirección del centro, debe asumir un rol claro de liderazgo tanto en el proceso de elaboración como en la motivación y sensibilización de toda la comunidad universitaria.
- Es imprescindible que el proyecto se entienda como un proceso participativo donde todos los agentes se sientan representados e implicados en su elaboración, pues sólo así se podrá llegar a un proyecto de consenso (ESTEFANÍA y SARASÚA, 1998: 63).

El proceso de elaboración del proyecto educativo se puede estructurar en tres fases. Una primera fase dirigida a la planificación y al diseño del proyecto, una segunda fase dedicada a la elaboración y redacción, y una tercera fase de evaluación tanto del proceso como del impacto del proyecto.

Previo al diseño y planificación del proyecto, es necesario la creación de una comisión responsable de liderar y guiar el proceso. En esta comisión deberán estar representados todos los grupos de interés de la comunidad universitaria: gestores académicos, profesorado, personal de administración y servicios, equipos técnicos, estudiantes y agentes sociales.

En la primera fase, el proceso debe iniciarse con un diagnóstico del contexto para identificar los elementos claves que constituirán el proyecto educativo, y la manera en que deberán ser abordados. Para poder llevar a cabo este diagnóstico será necesario nutrirse de datos, indicadores y evidencias que permitan reconocer las fortalezas y las debilidades de la institución. Para la obtención de esta información pueden utilizarse diferentes instrumentos como por ejemplo las encuestas, los grupos de discusión, el análisis DAFO, la observación directa, así como también valerse de las experiencias y buenas prácticas previas. El resultado del diagnóstico debe proporcionar un primer esquema de los elementos que configurarán el proyecto educativo, así como de los objetivos que se pretenden alcanzar. El segundo paso, después del diagnóstico inicial, es planificar como se llevará a cabo todo el proceso. En este sentido, es imprescindible establecer y definir las tareas de los miembros de la comisión y elaborar un cronograma de todas las acciones a efectuar durante el proceso.



La segunda fase está exclusivamente dedicada a la elaboración y redacción del proyecto abordando todos los elementos que se han determinado en la fase anterior. Existen diferentes maneras de afrontar la redacción del proyecto. Se puede seguir una metodología más estructurada, en la que los apartados del proyecto se trabajen a partir de un primer texto, o seguir una metodología más abierta en la que los elementos del proyecto educativo se trabajen a partir de las ideas que van sugiriendo los miembros de la comisión sin un texto previo. En ambos casos, el tratamiento de cada uno de los apartados del proyecto contemplará siempre la recogida de información previa, la discusión y puesta en común, la sistematización y organización de propuestas y por último la construcción de acuerdos y toma de decisiones.

En todo el proceso se tiene que garantizar la transparencia de la información. Ya desde el inicio, la institución debe presentar a toda la comunidad el proceso que se inicia, publicando los objetivos que se persiguen, las personas responsables de la elaboración del proyecto, las acciones que se llevarán a cabo, y el calendario previsto. En la segunda fase, es imprescindible establecer un periodo de exposición pública del primer borrador del proyecto, a fin de que los diferentes grupos de interés puedan hacer las observaciones pertinentes al texto. Después de este periodo, la comisión recogerá todas las enmiendas, para estudiarlas y discutir las, y en su caso incorporarlas al proyecto final.

Una vez que la comisión haya cerrado el proyecto formativo, este deberá ser aprobado por los órganos de gobierno del centro y/o de la Universidad. Después de su aprobación, el proyecto se difundirá a toda la comunidad universitaria a través de los canales de comunicación ordinarios de la institución.

La última fase tiene como objetivo evaluar el proceso y el impacto del proyecto educativo en la institución. La evaluación debe centrarse en el grado de cumplimiento de los objetivos inicialmente propuestos. Para ello es esencial la recogida de datos e indicadores que nos permitan medir el logro de estos objetivos. En la fase de elaboración del proyecto es indispensable que se identifiquen los indicadores que permitirán evaluar la consecución de los objetivos. En cuanto a la evaluación del impacto, la valoración se centra en comprobar si se han producido cambios en la institución, y si estos cambios son o no atribuibles a la intervención, en este caso, a la implementación del proyecto educativo.

## 6. Conclusiones

1. Estimamos que diseñar, desarrollar y ejecutar proyectos educativos de centro, en los términos que hemos expuesto, puede convertirse en la palanca necesaria para promover el cambio hacia un nuevo modelo de formación universitaria. En el texto precedente no hemos propuesto “un” modelo de proyecto educativo sino los ejes sobre los que podría pivotar el proyecto de cualquier centro universitario.

2. No es fácil implantar reformas y mejoras estructurales en nuestro medio universitario. El cambio de modelo que supuso la incorporación al EEES y la confección de los nuevos planes de estudio de grado han resultado, visto en perspectiva, una ocasión desperdiciada para implantar determinadas reformas de mejora estructurales. Una de ellas habría podido ser impulsar auténticos proyectos educativos de centro.

3. Los cambios estructurales, y también los cambios de cultura académica, requieren excusas o pretextos tangibles y externos para ser implantados, además de otros requisitos. Quizá una segunda oportunidad se brinda ahora, en el sistema universitario español, ante los procesos de acreditación de títulos y, sobre todo, de centros, como se ha comentado. La nueva acreditación por centros puede representar una nueva oportunidad, bajo forma de pretexto, para diseñar esta planificación estratégica de proyecto educativo de centro. Por otra parte, los efectos académicos y docentes provocados por la adopción de medidas sanitarias para paliar la epidemia Covid19 también pueden ser interpretados como un elemento de presión exterior –una excusa o un pretexto- para implantar mejoras docentes estructurales.

4. La implantación de los sistemas internos y externos de aseguramiento de la calidad y los procesos de acreditación han permitido conocer razonablemente a fondo el panorama actual de nuestras titulaciones y centros y trazar un buen diagnóstico del momento presente. Sabemos qué tenemos entre manos y, si el proceso se ha hecho bien, conocemos las fortalezas y las debilidades de la dimensión educativa de nuestros centros. A partir de aquí convendría realizar una proyección de futuro. Esto exige, por lo menos, reflexión y participación. Reflexión porque, como se ha visto, se trata de adoptar decisiones, y participación porque para que las decisiones resulten efectivas deben contar con un cierto consenso de todos los grupos de interés implicados: profesorado, estudiantes, personal de administración y servicios y, por supuesto, autoridades académicas. Estas deben ejercer un liderazgo firme pero a la vez inclusivo.

5. El proyecto educativo resultante debe reunir varias características y mantener un equilibrio sólido. El proyecto debe resultar ambicioso, viable, realista, factible, preciso, asumible y asumido, y revisable.

6. Debemos recurrir a los resultados de los procesos de acreditación y a las propuestas de mejora que se derivaban de los mismos; considerarlos un estímulo y un instrumento y no una meta. Y debemos recurrir también a la abundante literatura específica producida estos últimos años. Hay muchas aportaciones de los profesionales de la educación que no son etéreas ni abstractas ni irrealizables y que partiendo de la realidad lanzan propuestas de mejora tangibles y realizables.

## 7. Referencias bibliográficas

ABADAL, E. (2010). El CRAI y el apoyo a la docencia. En A. Parcerisa Aran (Coord.) *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro – ICE Universidad de Barcelona, pág. 79-86. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/143981>

ACREDITA (2018). *Guía de acreditación institucional. Guía para la universidad*. ANECA. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-titulos/ACREDITA>

AJA HERNANDO, M<sup>a</sup> N. (coord.) et al. (2010). Los equipos docentes en el EEES. En J. Rué, L. Lodeiro (Coord.) (2010). *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones, pág. 45-59.

ALBALADEJO, C. et al. (2017). *Guia per a l'elaboració de projectes en un centre educatiu. Exemples d'indicadors d'avaluació*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/116724>

ALFARO, I.J. (Dir.) (2007). *La respuesta organizativa y metodológica de la Universidad ante una nueva tipología de estudiantes*. Valencia: Universidad de Valencia.

ALVIRA MARTÍN, F. et al. (2014). *Usos de la evaluación del profesorado universitario en España*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de

[https://www.academia.edu/33246921/Usos de la evaluaci%C3%B3n del profesorado universitario en Espa%C3%B1a](https://www.academia.edu/33246921/Usos_de_la_evaluaci%C3%B3n_del_profesorado_universitario_en_Espa%C3%B1a)

ANECA (2018). *Nuevo modelo del Programa AUDIT*. Madrid, v1. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/AUDIT>

– (2018 b). *Acreditación Institucional en ANECA. Guía para la universidad*. Madrid, v1. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/Acreditacion-institucional>

ANTÚNEZ, S. (1987). *El projecte educatiu de centre*. Barcelona: Editorial Graó (1ª ed.)

– (1987 b). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Editorial Graó.

ANTÚNEZ, S.; del CARMEN, L.M.; IMBERNÓN, F.; PARCERISA, A.; ZABALA, A. (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Editorial Graó (2ª ed. revisada, 1999; 10ª reimpresión 2008).

AQU (2020). (Guía elaborada por Josep Manel Torres) *Estàndards i criteris per a l'acreditació institucional de centres universitaris*. Barcelona: Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de <https://www.aqu.cat/ca/universitats/Avaluacio-d-institucions-i-centres/Acreditacio-institucional>

AQU (2021). *Guia per l'acreditació de centres universitaris*. Barcelona: Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de <https://www.aqu.cat/ca/universitats/Avaluacio-d-institucions-i-centres/Acreditacio-institucional>

BARBERÀ ALBALAT, V. (1998). *El proyecto educativo en los institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.

BENEDITO ANTOLÍ, V. (2008). Reflexiones a modo de introducción, en J. Gairín y S. Antúnez (Ed.), *Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer, pág. 563-568.

– (2010). Organització i gestió de la universitat en el marc de l’Espai Europeu d’Educació Superior. *Temps d’Educació*, 38, pàg. 25-34). Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/issue/view/15925>

BENITO, A. (2005). Investigar en docencia, en A. Benito, A. Cruz (coord.) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones, 125-135.

BIGGS, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 2ª ed.

BOUHUIJS, P.A.J. (2011), Implementing Problem Based Learning: Why is it so hard?, *REDU*, 9, núm. 1, pág. 17-24, <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6177/6227>

BRICALL, J. M. (2000). *Universidad 2 mil*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades españolas. 265 p. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>

CANO GARCÍA, E. (2010). Els dissenys curriculars per competències en els títols de grau i postgrau: possibilitats i limitacions. *Temps d’Educació*, 38, pàg. 35-42. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/issue/view/15925>

ESCUADERO, J.M. (1986). El pensamiento del profesor y la innovación educativa. En L.M. Villar (Ed.) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

ESCUADERO ESCORZA, T. (2002). Evaluación institucional: algunos fundamentos y razones. En V. Álvarez Rojo y Á. Lázaro Martínez (coord.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, pág. 103-138.

*ESG - Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* (2015). Aprobado por la Conferencia de Ministros celebrada en Ereván el 14 y 15 de mayo de 2015. Traducción española por ANECA: Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG). Recuperado de [https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish\\_by%20ANECA.pdf](https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf)

ESTEBAN, F. y BUXARRAIS, M.R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad, *Revista interuniversitaria de Teoría de la Educación*, núm. 16, pág. 91-108. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/issue/view/266>

ESTEFANÍA LERA, J.L. y SARASÚA ORTEGA, A. (1998). *Proyecto Educativo de Centro. Revisión, seguimiento y evaluación*. Madrid: Editorial CCS.

FIGUERA, P. (2002). Programas de cooperación universitaria en el marco del desarrollo de la carrera profesional. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez (coord.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, pág. 325-345.

– (2013). *Orientación profesional y transiciones en un mundo global: innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera*. Barcelona: Laertes.

FONT, A. (2010). Exigències i problemes de l'avaluació en l'Espai Europeu d'Educació Superior. *Temps d'Educació*, 38, pàg. 51-62. de <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/issue/view/15925>

GAIRÍN, J. (2003). El profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo, J.I. Pozo (Ed.): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: ICE-UAB – Editorial Síntesis, pág. 12-139.

GAIRÍN, J., MUÑOZ, J. L., FEIXAS, M., y GUILLAMÓN, C. (2009). La transición secundaria-universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes del 1er. Año. *Revista Española de Pedagogía*, 242, pág. 27-44. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/volume/lxvii/no-242/>

GARCÍA-BERRO, E., ROCA, S., NAVALLAS, F.J. (2008). Retos de la integración de la universidad española en el espacio europeo de conocimiento: algunas reflexiones y propuestas. En J. Gairín y S. Antúnez (Ed.), *Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer, pág. 587-598.

GINÉ FREIXES, N. (2000). Presentación. En *Cómo hacerlo. Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Editorial Graó, pág. 7-11.

GONZÁLEZ, M. *Projecte Educatiu de Centre. Elaboració i actualització* [en línea] Educat.Blog de Psicopedagogia. < <https://www.educat.cat/blog/projecte-educatiu-del-centre-elaboracio-i-actualitzacio/> > [consulta 19 d'abril de 2020]

GOÑI ZABALA, J.M. *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Ediciones Octaedro – ICE Universidad de Barcelona, 2005. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/143977>

*Guía para la elaboración del proyecto educativo de centro* (2014). Vitoria: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.

JARAUTA, B. (2019). El reto de mejorar la práctica: la colaboración entre docentes. En A. Parcerisa (Coord.), *Planificación de la docencia universitaria. Del plan de estudios a la programación de aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro – IDP/ICE Universidad de Barcelona, pág. 93-98.

JUNTA DE ANDALUCÍA. *Guía para la elaboración del Proyecto Educativo* (sd). Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Recuperado de [https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1369312846475\\_guxa\\_educaciudad.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1369312846475_guxa_educaciudad.pdf)

KEHM, B.M. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios*. Barcelona: Ediciones Octaedro – ICE Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/143982>

MARTÍNEZ MARTÍN, M., BUXARRAIS ESTRADA, M.R., ESTEBAN BARA, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 17-43. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/issue/view/79>

MARTÍNEZ MARTÍN, M. (2006). Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura docente en la universidad. En M. Martínez Martín y S. Carrasco Calvo (Coord.). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro – ICE Universidad de Barcelona, pág. 15-32. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/143958>

– (2014). Prólogo. En C. Monereo (Coord.) *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro – ICE UB, pág. 9-12. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/144099>

MATEO, J. (2017), Innovació i avaluació en el context d'un canvi de paradigma de l'educació. *Revista Catalana de Pedagogia*, 12, p. 39-59. Recuperado de <http://revistes.iec.cat/index.php/RCP/issue/view/9639>

– (2019). Claus de la transició a l'Espai Europeu d'Educació Superior. *Temps d'Educació*, 38, pàg. 73-88. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/issue/view/15925>

MATEOS MASA, V.L. (2008). Diseño e implantación de titulaciones en el EEES). En J. Gairín y S. Antúnez (Ed.), *Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer, pág. 632-639.

MATEOS, V.L.; MONTANERO, M. (Coords.) (2008 b). *Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones y Ediciones UIB. 373 p.

MEDINA MOYA, J.L. (Dir.) (2019). *La pertinencia curricular y social en las instituciones de educación superior*. Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València (accessible en <http://hdl.handle.net/2445/145411>)

MEDINA, J.L., JAURAUTA, B. (2020). Investigar sobre la propia práctica para mejorarla. En M. Turull (dir.), *Manual de Docencia Universitaria*. Barcelona: Octaedro – IDP/ICE Universidad de Barcelona.

MICHAVILA, F. (2008). La reforma de la Universidad, una carrera de obstáculos, En J. Gairín y S. Antúnez (Ed.), *Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer, pág. 569-575.

MONEREO, C., POZO, J.I. (Ed.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: ICE-UAB – Editorial Síntesis. 303 p.

– (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds): *La universidad ante la nueva cultura educativa*.



*Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis – Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, pág. 15-30.

MONEREO, C. (2014). Las competencias del profesor universitario del siglo XXI: hacia una identidad profesional docente. En C. Monereo (Coord.) *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro – ICE UB, pág. 39-61. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/144099>

ORTÍN RULL, J. (2010). El trabajo docente en equipo... difícil, pero imprescindible. En A. Parcerisa Aran (Coord.) *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro – ICE Universidad de Barcelona, pág. 65-71. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/143981>

PARCERISA ARAN, A. (2006). Plan docente: planificar las asignaturas en el marco europeo de Educación superior. En M. Martínez Martín y S. Carrasco Calvo (Coord.). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro – ICE Universidad de Barcelona, pág. 49-74 [= *Pla docent: Planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 2004]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/143958>

– (2008). Docencia y aprendizaje en la universidad: retos y dilemas. En J. Gairín y S. Antúnez (Ed.), *Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer, pág. 576-586. [=TE 38]

– (2010). *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro - ICE Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/143981>

– (2019). *Planificación de la docencia universitaria. Del plan de estudios a la programación de aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro – IDP/ICE Universidad de Barcelona.

PARICIO ROYO, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. En J. Rué y L. Lodeiro (Ed.), *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas*. Madrid: Narcea ediciones, pág. 21-43.

– (2018). *Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones*. Zaragoza: Red Estatal de Docencia Universitaria. Recuperado de [https://red-u.org/wp-content/uploads/2018/06/MarcoREDU\\_Doc1\\_PlanteamGral\\_1.pdf](https://red-u.org/wp-content/uploads/2018/06/MarcoREDU_Doc1_PlanteamGral_1.pdf)

– (2019). *Marco de desarrollo académico docente. Un mapa de la buena docencia universitaria basado en la investigación*. Zaragoza: Red Estatal de Docencia Universitaria. Recuperado de [https://red-u.org/archivos/Marco\\_REDUC-2019.pdf](https://red-u.org/archivos/Marco_REDUC-2019.pdf)

PARICIO, J.; FERNÁNDEZ, A.; FERNÁNDEZ, I. (Eds) (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea ediciones.

PAYA, M. y BUXARRAIS, M.R. (2005). Aprenentatge ètic a l'àmbit universitari. *Revista Catalana de Pedagogia*, vol 3. pág. 53-75. Recuperado de <http://revistes.iec.cat/index.php/RCP/issue/view/262/showToc>

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (2002). La orientación en la universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículum universitario. En V. Álvarez Rojo y Á. Lázaro Martínez (coord.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, pág. 171-194.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2002). La innovación y mejora en la enseñanza universitaria. En V. Álvarez Rojo y Á. Lázaro Martínez (coord.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, pág. 83-102.

– (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro – ICE UB. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/143658>

RODRÍGUEZ-MORENO, M.-L., FIGUERA-GAZO, P., LLANES-ORDÓÑEZ, J. (2015). Transició i orientació: Interrelacions, estratègies i recomanacions des de la investigació. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 8, Iss 2, pág. 1-17. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/issue/view/1092>

RUÉ, J., LODEIRO, L. (Coord.) (2010). *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

SANZ FERNÁNDEZ, F. (2005), El Espacio Europeo de Educación Superior: documentos para una (o varias) teorías de la educación. *Teoría de la Educación*, 17, p. 255-285. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/issue/view/270>

SIMON, J.; BENEDÍ, C.; BLANCHÉ, C. (2013). *La semipresencialidad como respuesta a los nuevos retos de la Universidad*. Barcelona: Octaedro – ICE UB. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/144098>

SULÉ DUESA, A. (2010). Coordinación en equipos docentes. En A. Parcerisa Aran (Coord.) *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro – ICE Universidad de Barcelona, pág. 104-114. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/143981>

TORRES SOLÀ, J.M., VIDAL ESPINAR, M., CAZALLA LORITE, C., HUERTAS HIDALGO, E. (2020). *Guia per a la certificació de la implantació de sistemes de garantia interna de la qualitat (SGIQ)*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (6ª edición). Recuperado de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_42202055\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_42202055_1.pdf)

*Tuning Educational Structures in Europe: informe final* (2003). (2 vols.). González, Julia; Wagenaar, Robert (eds.). Bilbao: Universidad de Deusto; Universidad de Groningen. Recuperado de [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf)

TURULL RUBINAT, M., ALBERTÍ ROVIRA, E. (2017). El “Proyecto educativo de centro” en el ámbito universitario. Reflexiones y propuestas a partir de la experiencia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona (2005-2016). *Revista de Educación y Derecho - Education and Law Review*, vol. 15, pág. 1-23. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/121414>

TURULL, M., BUXARRAIS, M.-R. (2018). La evaluación de la docencia en las universidades públicas catalanas: análisis comparativo de los diferentes manuales de evaluación. *Revista de Educación y Derecho - Education and Law Review*, vol. 17, pág. 1-32. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/21842>

VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. *La opción por la interdisciplinariedad. El estudiante como protagonista: Lima, 4,5 y 6 de noviembre.*

Organiza: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010. Actas en <http://congreso.pucp.edu.pe/vi-cidu/interna.php?view=actas>

VILLA SÁNCHEZ, A. (2008). Diseño y gestión de los planes de estudio: desde la experiencia de la Universidad de Deusto. En J. Gairín y S. Antúnez (Ed.), *Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer, pág. 621-631.

VILLAR ANGULO, L.M., Alegre de la Rosa, O.M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill. 449 p.

ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones. 239 p.

– (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones. 229 p.

– (2008). Los planes de estudio en la Universidad. En J. Gairín y S. Antúnez (Ed.), *Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer, pág. 604-620).

– y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.A. (2012). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías docentes de las Materias*. Madrid: Narcea Ediciones. 219 p.

– (2021). *Coreografías didácticas en educación superior. Una metáfora del mundo de la danza*. Madrid: Narcea Ediciones. 229 p.