

II Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria

Comunicación para la sesión II: *Experiencias sobre adaptación de asignaturas al EEES*

Modelo de Plan Docente de la Universidad de Extremadura

Manuel Montanero, Vidal L. Mateos, Valentín Gómez Escobar, Rafael Alejo & Juan Luis Llanos
Universidad de Extremadura

Resumen

En este trabajo se presenta un modelo de Plan Docente que ha servido de protocolo para adecuar las programaciones de más de 600 asignaturas de diversas titulaciones de la Universidad de Extremadura, de acuerdo con las futuras exigencias del EEES. En la primera parte de la comunicación se analizan los principales criterios de calidad y componentes que debería contener un Plan docente en coordenadas ECTS. Al final se presenta un ejemplo, a partir de una asignatura de Psicopedagogía impartida por uno de los autores.

Innovaciones y criterios de calidad de los Planes Docente en el EEES

El proceso de *Convergencia Europea* en la Educación Superior plantea diversas innovaciones, de cara a la planificación de la enseñanza que debe acometer cada profesor. Entre las más importantes podríamos destacar la introducción de un nuevo modelo de cuantificación del trabajo del alumno y la vertebración de la enseñanza en torno al diseño de competencias.

El nuevo *Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos* (ECTS en inglés), centrado en el trabajo del alumno, facilitará la medida de los aprendizajes cursados de un modo compartido y comprensible, el reconocimiento académico y la movilidad de los estudiantes. Pero también tendrá una importante relevancia en la planificación de la actividad docente: a partir de ahora las programaciones que diseñen los profesores universitarios deberían contener una estimación bastante precisa de las actividades de aprendizaje que el alumno debe desarrollar fuera del aula, así como estrategias de tutorización de su trabajo autónomo.

Por otro lado, diversos modelos curriculares, como el que propugna el Proyecto Tuning, parecen coincidir en la idea de vertebrar la Educación Superior en torno a *competencias*. Ello supone que los Planes de Estudios (y las programaciones de cada asignatura en particular) expliciten los resultados de aprendizaje que los alumnos deben alcanzar para superarlas, de modo que se facilite su comprensión por parte de las instituciones educativas y de los propios empleadores.

Estos y otros elementos requieren importante cambios en el diseño de los nuevos Planes Docentes de las materias en el EEES. Entendemos por *Plan Docente* un documento que recoge el programa de trabajo de una asignatura: sus objetivos y contenidos, así como la secuencia pormenorizada de actividades de trabajo del alumno y el sistema de evaluación¹. Además, los Planes Docentes en el nuevo EEES debe responder a, al menos, 5

¹ El término no debe considerarse equivalente al de "Guía Docente", es decir, al documento informativo sobre cada una de las materias de los nuevos títulos de Grado, que los centros deberán editar para facilitar la movilidad de los estudiantes. No obstante, son muchas las Universidades que en el actual momento del proceso de Convergencia Europea no ofrecen distinción entre un documento y otro (y en

criterios de calidad: coherencia externa, sistematicidad, coherencia interna, comprensibilidad y calidad de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

a) *Vinculación y coherencia externa*. En primer lugar, un Plan Docente de una materia debería estar bien contextualizado, curricular y profesionalmente, en relación al Plan de Estudios de la Titulación. Los alumnos aprenderán más y mejor si el conjunto de experiencias de formación que les proporciona la consecución de un Título a lo largo de varios años, se encuentra auténticamente *vertebrada* en torno a un proyecto común. Esta es la premisa esencial que exige que todos los que participan en ese proceso tengan claro el horizonte profesional, intelectual y cultural por el que suman esfuerzos, así como el proceso de concreción y la interrelación entre unas materias y otras. La cultura y recursos del centro, departamento y Titulación, el número y características de los alumnos, la idiosincrasia del Plan de Estudios y de cada materia, son otros aspectos contextuales sobre los que es importante tomar consciencia y considerar en las decisiones docentes.

b) *Sistematicidad*. En segundo lugar, el Plan Docente debería reflejar una reflexión completa en torno a los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. El punto de partida debería ser la reflexión sobre qué pretendemos enseñar, es decir, sobre los objetivos y contenidos que pretendemos que los alumnos aprendan. Las características de las actividades de enseñanza-aprendizaje, las acciones e interacciones que deben desarrollar en cada momento los profesores y los alumnos, el espacio en que se desarrollan (el aula, el laboratorio, la biblioteca...), los materiales que son necesarios, el orden y la duración de cada actividad, son el tejido de las experiencias de aprendizaje, que es necesario diseñar para alcanzarlos. Cabe preguntarse, por último, si lo que evaluamos permite discriminar verdaderamente en qué medida los alumnos han aprendido realmente las competencias y conocimientos que pretendíamos enseñar y, lo que es aún más difícil, qué ha podido fallar en el proceso. Para diseñar la evaluación de una asignatura es necesaria una reflexión sobre los criterios en los que implícitamente sustentamos estas decisiones; así como sobre los instrumentos o pruebas que utilizamos para recoger la información necesaria.

c) *Vinculación y coherencia interna*. De lo anterior se desprende, en tercer lugar, que los componentes del Plan Docente deberían encontrarse explícita y lógicamente interrelacionados. No basta, evidentemente, con que se formulen los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Sobre todo, estos componentes deberían estar realmente vinculados, de modo que se justifique su sentido y se garantice que se apoya y evalúa la consecución de cada uno de los objetivos. Se trata, probablemente, del criterio tradicionalmente más ausente de los tradicionales programas y que exige un esfuerzo laborioso de articulación de la enseñanza en torno a cuestiones como: los requisitos (competencias y conocimientos previos) que deben tener los alumnos; la vinculación de los contenidos y actividades de enseñanza con los objetivos; la estructuración de los contenidos; la vinculación de los criterios y actividades de evaluación con los objetivos y los contenidos...

d) *Comprensibilidad*. El Plan Docente debe utilizar un lenguaje claro y adecuado a los estándares, tanto de las programaciones curriculares como de la disciplina académica, de modo que se facilite su comprensión por alumnos y profesores. No debemos olvidar que el Plan Docente es también un instrumento de difusión del currículo que facilite la comunicación y coordinación (en marco de los departamentos y la titulación) y, sobre todo, la información de los alumnos. Como todo lenguaje, puede beneficiarse de un cierto grado de formalización, que algunos profesores noveles pueden considerar innecesario. Más allá de unas meras normas

todos los casos hablan de "Guías Docentes"). Otros términos sí pueden considerarse similares son el de "Proyecto curricular" o "Proyecto docente" (utilizado en el ámbito de las pruebas de acceso a los cuerpos de profesores funcionarios de la universidad). Otra universidad que ha adoptado nuestra misma terminología es la de Barcelona, sin que hasta la fecha haya acuerdos a este respecto.

comunes de presentación y maquetación de cara al alumnado, el consenso sobre el modo de expresar y organizar los componentes del Plan Docente facilita su comunicabilidad y el reconocimiento de lo que se quiere decir.

e) *Calidad didáctica de las actividades*. Un último criterio, que las actividades de enseñanza-aprendizaje que se proponen en el Plan Docente sean didácticamente adecuadas para la consecución de los objetivos planteados, excede las pretensiones de esta Guía. A pesar de su importancia, se trata de una reflexión que cada profesor debe hacer en el marco de la Didáctica específica de su materia. La elaboración de un Plan Docente podría en todo caso facilitar indirectamente este análisis en colaboración con otros profesores del departamento.

Estructura del Plan Docente de la UEx

En este marco, el modelo de Plan Docente que presentamos a continuación se elaboró con la finalidad de orientar el proceso de adaptación del diseño de materias de diversas titulaciones de la Universidad de Extremadura. Para ello, la *Oficina de Convergencia Europea* de la UEx diseñó una Convocatoria durante el curso 2004-05 en la que participaron de 675 profesores (que adaptaron los antiguos programas de sus asignaturas a la presente estructura de Plan Docente). Teniendo en cuenta los anteriores criterios, la tabla 1 recoge una propuesta original de los componentes que debían contemplar dichos Planes. Para su confección se analizaron diversos materiales, como el Proyecto “Tuning”, algunos Libros Blancos correspondientes a los futuros Títulos de Grado (editados por la ANECA) y los Planes Docentes de algunas Universidades que están desarrollando actualmente experiencias-piloto en coordenadas ECTS.

Se trata simplemente de un protocolo orientativo, entre muchos posibles, dirigido a concretar en la planificación de una materia las innovaciones y criterios que acabamos de señalar. La estructura que proponemos, por tanto, no debería interpretarse en un sentido impositivo o restrictivo, como una especie de “plantilla” a rellenar. Constituye más bien una propuesta de *máximos*, para aquellos profesores que deseen contar con una panorámica de posibles puntos de reflexión. Algunos de esos elementos podrían en el futuro tener un carácter prescriptivo. La mayoría de ellos (marcados con un asterisco) simplemente se sugieren como estrategia para enriquecer la planificación de una materia en el nuevo marco curricular europeo.

Tabla 1. *Estructura del Plan Docente*

Componentes	Información necesaria o recomendable (*)
<i>I. Descripción y contextualización</i>	
Identificación y características de la materia	<ul style="list-style-type: none"> • Denominación, curso y titulación • Departamento y área • Tipo (común, optativa...) y coeficientes (practicidad-experimentalidad, agrupamiento...) • Duración ECTS: localización temporal, créditos y distribución (rangos) • Descriptores (según BOE) • Profesor/es (nombre, despacho, teléfono y correo electrónico)
Contextualización profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Conexión con los perfiles profesionales de la titulación (relación directa e indirecta con la asignatura) • Otras consideraciones de interés (contextualización en la Comunidad Autónoma; empleadores...)*
Contextualización curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Conexión con las Competencias Generales y/o específicas de la Titulación (e importancia en función de cada uno de los perfiles) • Otras consideraciones de interés (aspectos o recursos relevantes del centro, el Plan de estudios o el contexto de la Titulación; itinerarios y perfiles académicos; análisis comparativo de otros Planes Docentes...)*

	Contextualización personal	<ul style="list-style-type: none"> Itinerarios de procedencia y requisitos de los alumnos (competencias, conocimientos previos...)* Otras consideraciones de interés (expectativas e intereses formativos y profesionales de los alumnos; estilos de aprendizaje...)*
II. <i>Objetivos</i>	Competencias académicas y disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> Competencias de tipo intelectual, implicadas en la utilización de conocimientos científicos, tecnológicos... Vinculación a las competencias de la titulación
	Otras competencias personales y profesionales	<ul style="list-style-type: none"> Otras Competencias de tipo intelectual o social relacionadas con la promoción personal o el éxito en el desempeño de determinados puestos de trabajo Vinculación a las competencias de la titulación
III. <i>Contenidos</i>	Selección y estructuración de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> Representación gráfica de los principales contenidos y la relación entre ellos (mapa de experto)*
	Secuenciación de bloques temáticos y temas	<ul style="list-style-type: none"> Distinción y secuenciación de bloques temáticos Distinción y secuenciación de temas o apartados (y en su caso, subapartados) de contenidos
	Interrelación	<ul style="list-style-type: none"> Requisitos o redundancias con otras materias de la Titulación
IV. <i>Metodología docente y plan de trabajo del estudiante</i>	Actividades de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Descripción y secuenciación de la actividades Clasificación de actividades en función del escenario y el agrupamiento: presenciales (de grupo grande, de seminario o laboratorio o de tutoría ECTS) y no presenciales Clasificación de actividades en función del tipo de aprendizaje: teórico, práctico, de coordinación-evaluación, otras...* Duración en sesiones (horas) Vinculación a temas y objetivos del Plan Docente
	Distribución del tiempo (ECTS)	<ul style="list-style-type: none"> Distribución y número máximo de alumnos para cada tipo de actividad Horas presenciales y no presenciales de dedicación del alumno (ECTS) Horas presenciales y no presenciales de dedicación del profesor
	Otras consideraciones metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> Recursos y metodología de trabajo en las actividades presenciales (teóricas y prácticas)* Recursos y metodología de tutorización de actividades semi-presenciales (seminarios y Tutorías ECTS) y no-presenciales Recursos y metodología de trabajo para los alumnos que no han alcanzado aún los requisitos* Recursos y metodología de trabajo para el desarrollo de competencias transversales*
V. <i>Evaluación</i>	Criterios	<ul style="list-style-type: none"> Criterios de evaluación y calificación* Vinculación a los objetivos del Plan Docente*
	Actividades e instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> Descripción de las actividades y pruebas de evaluación Vinculación con los criterios* Observaciones (requisitos, fechas, normas de evaluación...)*
VI <i>Bibliografía</i>	Bibliografía seleccionada	<ul style="list-style-type: none"> Bibliografía básica de apoyo al estudio (que se encuentre accesible al alumno en las bibliotecas de la Universidad o en Internet)
	Documentación de lectura obligatoria o de ampliación	<ul style="list-style-type: none"> Bibliografía y documentación de lectura obligatoria (que se encuentre accesible al alumno)* Otra documentación complementaria o de ampliación, sitios web*...

Estrategias para la adaptación de créditos LRU a ECTS

La anterior propuesta ha sido confeccionada en relación a asignaturas pertenecientes a los Planes de Estudio vigentes, que fueron diseñados y aprobados con el marco previo al proceso de convergencia europea. En este contexto, tan sólo es posible imaginar una mera conversión desde los actuales créditos LRU de cada materia (cuestión que será innecesaria en el futuro). Para el cálculo de los ECTS de las asignaturas de los planes de estudio vigentes cabe considerar dos situaciones, en función de si el proceso de adaptación involucra a todo un curso completo de una titulación o a materias independientes.

a) *Cálculo por asignaturas independientes.* En esta primera modalidad (la más habitual) la conversión se basa en estimar el número de créditos europeos que se asignarían a cada materia en el hipotético caso de que estuvieran presentes en el Plan de Estudios de un Título de Grado con el mismo “peso” relativo que en la actual titulación. Así, para el ejemplo que se expone al final, el algoritmo más simple para realizar esta aproximación consiste en

multiplicar el número de créditos LRU actuales (en este caso, $c=6$) por el número de créditos europeos de un curso o año en los futuros títulos de Grado (60); el resultado se divide por el cociente obtenido al dividir el número total de créditos del actual Plan de Estudios de Psicopedagogía en la Universidad de Extremadura ($C=136,5$) por el número de años ($n=2$). O lo que es lo mismo,

$$\text{ECTS} = c \times 60 / (C/n)$$

Dentro de los márgenes posibles, se ha considerado el valor de 1 ECTS como 25 horas, por lo que los 5,3 ECTS resultantes suponen una dedicación estimada del alumno de 133 horas aproximadamente.

b) *Cursos completos*: Para adaptar el conjunto de materias de un curso completo se puede proceder del mismo modo que con las materias “sueltas”. Sin embargo, cabría considerar que no todos los créditos LRU de las distintas materias de un curso requieren el mismo tiempo de trabajo personal del estudiante, por lo que el equipo de profesores responsables de su impartición podría consensuar que el “peso” relativo de las distintas materias de un curso fuera ligeramente diferente al contabilizarse en ECTS que en el cómputo de créditos LRU.

Por otro lado, dada la diversidad de actividades que se computan como ECTS, parece conveniente reflejar cómo se pretenden distribuir y emplear los créditos de cada materia. La metodología didáctica escogida para una asignatura puede tener, por tanto, importantes repercusiones en la dedicación docente del profesor (y por tanto en la plantilla de los departamentos). En este sentido, creemos que resulta imprescindible establecer ciertas restricciones a la distribución de créditos en cada Plan Docente. Ante todo, sería necesario decidir qué valor se va a otorgar exactamente al crédito europeo dentro de ese intervalo de 25 a 30 horas. Como acabamos de comentar, en nuestra propuesta hemos optado por el límite inferior, que marcaría el mínimo de horas que el alumno debería invertir alcanzar los objetivos de la materia. En segundo lugar, es necesario establecer criterios para la distribución de horas de trabajo del alumno que requieren una interacción o ayuda “en curso” del profesor. Dicho de otro modo, el tiempo de presencia simultánea de ambos en el mismo espacio físico (o virtual) y el tiempo de aprendizaje autónomo “no presencial” que el alumno debería dedicar, como mínimo, para conseguir los objetivos. Dentro de los créditos presenciales, en tercer lugar, cabría la posibilidad de detallar la proporción de tiempo que es necesario dedicar a actividades muy individualizadas (hasta 4 ó 5 alumnos) o en grupos pequeños (hasta 15 ó 20) que requieren una estrecha supervisión del profesor. Esta decisión estaría en gran parte condicionada por la necesidad de practicidad y agrupamiento, previamente establecida para la enseñanza de cada materia; es decir, por una reflexión acerca del agrupamiento máximo de alumnos que en cada caso se puede tolerar, sin perjudicar claramente el aprendizaje.

Una vez estimada la conversión de la duración de una materia en créditos europeos, debería especificarse cómo se distribuye el trabajo del alumno en diferentes tipos de actividad, necesarias para alcanzar los objetivos. Para orientar esta planificación, en nuestro modelo hemos partido de tres premisas esenciales. De acuerdo con nuestra concepción de la Universidad (y la idea expresada en algunos foros y documentos oficiales), más de la mitad de los créditos de una materia deberían reservarse para el trabajo “no presencial” del alumno. El aprendizaje presencial en grandes grupos no debería, al mismo tiempo, superar una tercera parte de los créditos. Una proporción de créditos de actividades docentes individualizadas (en adelante, Tutoría ECTS) superior al 5%, o a un 30% de seminarios, conllevaría, sin embargo, un coste demasiado elevado en la mayoría de las titulaciones. Así pues, considerando la panorámica de materias que actualmente se imparten en nuestra Universidad, proponemos los siguientes *rangos de distribución* del tiempo en los Planes Docentes (con múltiplos de 5):

- *Grupo grande* (actividades teóricas o prácticas que puedan realizarse de un modo efectivo *en* espacios y grupos relativamente grandes, de más de 20 alumnos): 5-35% de los créditos de una materia.
- *Seminarios* (actividades de discusión teórica o preferentemente prácticas que requieran una elevada participación del alumno, o bien el uso de materiales o laboratorios de capacidad limitada a menos de 20 alumnos): 5-30% de los créditos de una materia.
- *Tutoría ECTS* (actividades de tutorización de trabajos dirigidos o que requieran un grado de ayuda muy elevado por parte del profesor, dirigidas a menos de 6 alumnos simultáneamente): 0-5% de los créditos de una materia.
- *No presenciales* (actividades de aprendizaje autónomo del alumno vinculadas a cualquiera de las anteriores actividades o a la preparación de exámenes): 55-70% de los créditos de una materia.

Las actividades de Seminario y Tutoría docente ECTS requieren espacios alternativos a las aulas convencionales, como laboratorios, aulas pequeñas o incluso el propio despacho del profesor. Sin embargo, estas últimas no deberían confundirse con las tutorías tradicionales, de carácter meramente “asistencial” (en las que el profesor espera en su despacho por si algún alumno quiere plantearle alguna duda). La Tutoría ECTS tiene un papel crucial para individualizar, supervisar e integrar el trabajo autónomo del alumno dentro de algunos Planes Docentes, por lo que es imprescindible el diseño de trabajos académicamente dirigidos que los alumnos deben realizar fuera de las aulas y la asistencia de todos ellos a estos espacios de tutorización. En asignaturas masificadas esto obligaría a desdoblarse el trabajo del profesor, con el consiguiente coste económico.

Debemos recalcar que la asignación para cada materia de coeficientes de practicidad y agrupamiento, por un lado, y la distribución de créditos presenciales y no presenciales, por otro, no debería estar sujeta a criterios individuales “de abajo a arriba”. Es imprescindible que el equipo de profesores distribuya previamente el porcentaje de créditos asignados a cada actividad, basándose en un análisis curricular sobre la naturaleza de las diferentes materias y sus exigencias didácticas, en el marco de la titulación; de modo que, tanto la suma de las horas presenciales estimadas para el conjunto de las asignaturas, como las horas de dedicación del profesor a grupos pequeños (Seminario o Tutoría ECTS), no supere determinados límites.

Ejemplo del Plan Docente de una materia “Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica” (versión abreviada)

I. Descripción y contextualización

<i>Identificación y características de la materia</i>				
<i>Denominación y código</i>	Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica (MO)			
<i>Curso y Titulación</i>	5º de Psicopedagogía (68 ctos. LRU)			
<i>Area</i>	Didáctica y Organización Escolar			
<i>Departamento</i>	Ciencias de la Educación			
<i>Tipo</i>	Común (4+2 ctos. LRU)	Avanzada (segundo ciclo)		
<i>Coefficientes</i>	Practicidad: 2 (Medio-bajo, profesional)	Agrupamiento: 3 (Medio-alto)		
<i>Duración ECTS (créditos)</i>	Primer Cuatrimestre		5.3 ECTS (133 h.)	
	Grupo Grande: 30%	Seminario-Lab.: 10%	Tutoría ECTS: 5%	No presenciales: 55%

<i>Distribución ECTS (rangos)</i>	Grupo Grande: 30%	Seminario-Lab.: 10%	Tutoría ECTS: 5%	No presenciales: 55%
<i>Distribución ECTS (rangos) (según BOE)</i>	Delimitación epistemológica y metodológica de la intervención psicopedagógica. Modelos conceptuales para la prestación de servicios psicopedagógicos.			
<i>Coordinador-Profesor/es</i>	(1) Manuel Montanero			
<i>Tutorías complementarias (1)</i>	Despacho A7	Ext. 9714	mmontane@unex.es	
	Lunes, de 11 a 14 h, y jueves, de 17 a 20 h			

II. Objetivos

<i>Relacionados con competencias académicas y disciplinares</i>	<i>Vinculación</i>
<i>Descripción</i>	<i>CET</i>
1.- Comprender los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la Orientación, en función de los paradigmas y modelos teóricos más relevantes	3, 4
2.- Analizar críticamente diferentes alternativas de intervención psicopedagógica, en función de sus fundamentos epistemológicos, así como de sus ventajas y limitaciones a la luz de la investigación actual	3, 4,
3.- Comprender un meta-análisis teórico de la práctica psicopedagógica y ser capaz de aplicarlo para vincular teoría y práctica	3, 4
4.- Aplicar procedimientos de evaluación institucional e investigación-acción, con objeto de revisar los proyectos pedagógicos y la práctica educativa	3, 4,8
5.- Analizar críticamente diversos modelos para “enseñar a pensar” a los alumnos	3, 15
6.- Analizar críticamente diversos modelos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje a partir de la lectura de textos	3, 15
7.- Analizar críticamente diversos modelos y acciones de educación emocional y social de los alumnos	3, 7, 19, 22
8.- Analizar cómo promover la educación en valores, la interculturalidad y la prevención de la violencia o la conflictividad escolar	3, 19, 22
9.- Analizar cómo diseñar o revisar Programas de Orientación Académica y Profesional en Secundaria	3, 16, 17

<i>Relacionados con otras competencias personales y profesionales</i>	<i>Vinculación</i>
<i>Descripción</i>	<i>CET</i>
10.- Conocer cómo planificar la intervención psicopedagógica, de acuerdo con un modelo organizativo coherente.	9
11.- Desarrollar habilidades de escucha activa, delimitación de problemas y negociación de soluciones en situaciones de asesoramiento educativo a profesores	4, 9
12.- Expresarse verbalmente con precisión y argumentar ideas o intervenciones educativas (particularmente en situaciones de asesoramiento a profesores)	9
13.- Aprender a dinamizar procesos de innovación y grupos de trabajo en centros escolares	4, 9
14.- Tomar conciencia de la problemática social y profesional de la Orientación y conocer estrategias para afrontarla	4, 9

III. Contenidos

<i>Secuenciación de bloques temáticos y temas</i>
1. Delimitación epistemológica y modelos teóricos de la Orientación
1.1.- Origen y desarrollo histórico de la Orientación 1.2.- Delimitación conceptual. Áreas, contextos y modelos teóricos de la Orientación 1.3.- El Modelo Clínico 1.4.- Los nuevos modelos de la Orientación. El Modelo Psicopedagógico
2. Modelos organizativos de la Orientación en el sistema educativo

2.1.- Estructuras y servicios de orientación. Modelos institucionales 2.2.- La acción tutorial. Modelo organizativo de la tutoría 2.3.- Modelo organizativo de los equipos sectoriales en Infantil y Primaria 2.4.- Modelo organizativo del Departamento de Orientación en Secundaria
3. Metodología de la Orientación en los centros educativos: el asesoramiento colaborativo
3.1.- La Orientación como agente de innovación organizativa y curricular. Estrategias de asesoramiento colaborativo 3.2.- El asesoramiento colaborativo en el marco de los proyectos pedagógicos del centro I: revisión del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de la etapa 3.3.- El asesoramiento colaborativo en el marco de los proyectos pedagógicos del centro II: revisión de los diseños curriculares de área y las programaciones de aula 3.4.- El asesoramiento colaborativo en el marco de la práctica docente: revisión de la interacción y desarrollo de actividades en el aula 3.5.- Capacidades y problemática profesional del asesoramiento colaborativo. Ética del orientador
4. Intervención psicopedagógica y “aprender a aprender”
4.1.- Delimitación conceptual y enfoques de intervención psicopedagógica 4.2.- Enseñanza de estrategias cognitivas básicas 4.3.- Enseñanza de estrategias de comprensión y aprendizaje a partir de la lectura 4.4.- Enseñanza de estrategias y hábitos de autorregulación del estudio 4.5.- El aprendizaje estratégico desde las diferentes áreas curriculares
5. Prevención y desarrollo social y emocional
5.1.- Delimitación conceptual y enfoques de intervención psicopedagógica 5.2.- Mejora de la integración grupal desde la tutoría 5.3.- Educación emocional y entrenamiento en habilidades sociales 5.4.- Educación en valores e Interculturalidad. La cooperación con las familias
6. Orientación para el desarrollo de la carrera
6.1.- Delimitación conceptual y enfoques de intervención psicopedagógica 6.2.- Orientación del autoconocimiento e información vocacional 6.3.- La orientación de los procesos de toma de decisiones 6.4.- La orientación para el acceso al mundo laboral y el desarrollo profesional

<i>Interrelación</i>			
Requisitos (Rq) y redundancias (Rd)		Tema	Procedencia
Conocimiento de las teorías multi-rasgo y humanista de la Personalidad	Rq	1.3	Psicología de la Personalidad (4º de Psicopedagogía)
Conocimiento de la concepción constructivista del aprendizaje y el desarrollo	Rq	1.4	Psicología de la Instrucción (4º de Psicopedagogía)
Conocimiento de la configuración de los proyectos educativos y curriculares	Rq	3.1, 3.2	Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular (4º de Psicop.)
Orientación para el desarrollo de la carrera	Rd	6	Orientación Profesional (5º de Psicopedagogía)

IV. Metodología docente y plan de trabajo del estudiante

<i>Actividades de enseñanza-aprendizaje</i>				<i>Vinculación</i>	
<i>Descripción y secuenciación de actividades</i>	<i>Tipoⁱⁱ</i>		<i>Dⁱⁱⁱ</i>	<i>Tema</i>	<i>Objet.</i>
1. Presentación del Plan docente de la asignatura	GG	C-E (I)	1	1-6	-
2. Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	1	1.1, 1.2	1
3. Explicación, discusión y ejemplificación en clase	GG	T (II)	2	1.1, 1.2	1
4. Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	1	1.3	1, 2, 3
5. Explicación y discusión en clase	GG	T (II)	3	1.3	1, 2, 3
6. Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	1	1.4	1, 2, 3
7. Explicación y discusión en clase	GG	T (II)	2	1.4	1, 2, 3
8. Realización de un mapa conceptual y un cuestionario de preguntas	NP	T (II)	3	1	1
9. Tutorización y evaluación de la actividad anterior	S	T (I, III)	2	1	1, 12
10. Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	1	2.1., 2.2	10
11. Explicación, discusión y ejemplificación en clase	GG	T (II)	2	2.1., 2.2	10

12.	Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	1	2.3., 2.4	10
13.	Explicación, análisis comparativo y ejemplificación en clase	GG	T (II)	2	2.3., 2.4	10
14.	Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	1	3.1	1,2,3,14
15.	Explicación y discusión en clase	GG	T (II)	1	3.1	1,2,3,14
16.	Dramatización de entrevistas ante demandas específicas	S	P (I, V)	3	3.1	11,12,14
17.	Juego de roles a partir de la simulación de una reunión de CCP	S	P (I, V)	2	3.1	11 a 14
18.	Diseño de un proyecto de innovación para un centro educativo	GG	P (VI)	2	3.1	10,12,13
	* Trabajo por grupos en la actividad anterior	NP	P (VI)	8	3-6	10,12,13
	* Tutorización y evaluación de la actividad anterior	Tut	P (I, VI)	1	3.1	10,12,13
19.	Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	1	3.2, 3.3	4, 13
20.	Explicación y discusión en clase	GG	T (II)	3	3.2, 3.3	4, 13
21.	Evaluación y propuestas de mejora de un PEC y/o un PCE	NP	P (V)	5	3.2, 3.3	4, 13
22.	Tutorización y evaluación de la actividad anterior	S	P (I, V)	4	3.2, 3.3	4, 13
23.	Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	1	3.4	4, 13
24.	Explicación y discusión en clase	GG	T (II)	1	3.4	4, 13
25.	Evaluación y propuestas de mejora de dos actividades docente en el aula (grabada en vídeo)	S	P (I, V)	2	3.4	4, 13
26.	Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	0.5	3.5	14
27.	Explicación y discusión en clase	GG	T (II)	1	3.5	14
	* Elaboración de un trabajo monográfico (voluntario)	NP	P (VI)	(20)	4-6	1,12,13
28.	Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	1	4.1, 4.2	2, 3, 5
29.	Explicación y discusión en clase	GG	T (II)	1	4.1, 4.2	2, 3, 5
30.	Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	1	4.3	2, 3, 6
31.	Explicación, discusión y ejemplificación en clase	GG	T (II, III)	4	4.3	2, 3, 6
32.	Diseño de una sesión de comprensión lectora	NP	P (VI)	3	4.3	6
33.	Tutorización y evaluación de la actividad anterior	Tut	P (I, VI)	1	4.3	6
34.	Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	0.5	4.4	2, 3, 5
35.	Explicación y discusión en clase	GG	T (II)	2	4.4	2, 3, 5
36.	Diseño de una propuesta didáctica dirigida al aprendizaje estratégico de contenidos procedimentales en un área curricular	NP	P (VI)	3	4.5	2, 3, 5
37.	Tutorización y evaluación de la actividad anterior	Tut	P (I, V)	1	4.5	2, 3, 5
38.	Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	1	5.1-5.3	2, 3, 7
39.	Explicación y discusión en clase	GG	T (II)	2	5.1-5.3	2, 3, 7
40.	Simulación práctica de dinámicas de grupo dirigidos al desarrollo social y emocional desde la tutoría	GG	P (V)	2	5.2	7
41.	Diseño de varias sesiones de un programa de desarrollo emocional y/o habilidades sociales adaptado a una demanda concreta	NP	P (VI)	3	5.3	7
42.	Tutorización y evaluación de la actividad anterior	Tut	P (I, VI)	2	5.3	7
43.	Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	0.5	5.4	2, 3, 8
44.	Explicación y discusión en clase	GG	T (II)	1	5.4	2, 3, 8
45.	Lectura previa del resumen del tema	NP	T (II)	1	6	2, 3, 9
46.	Explicación y discusión en clase	GG	T (II)	1	6	2, 3, 9
47.	Simulación práctica del proceso de elaboración de un consejo orientador de un alumno de 4º de la E.S.O	GG	P (V)	2	6.2, 6.3	9
48.	Evaluación y propuestas de mejora de un P.O.A..P	NP	P (V)	3	6.2, 6.3	9
49.	Tutorización y evaluación de la actividad anterior	Tut	P (I, V)	1	6.2, 6.3	9
	* Estudio y preparación del examen final	NP	T-P (VII)	30-35	1-6	Todos
50.	Examen final	GG	C-E (I)	2	1-6	Todos

<i>Distribución del tiempo (ECTS)</i>			<i>Dedicación del alumno</i>		<i>Dedicación del profesor</i>	
<i>Distribución de actividades</i>		<i>Nº alumnos</i>	<i>H. presenciales</i>	<i>H. no presenc.</i>	<i>H. presenciales</i>	<i>H. no presenc.</i>
Grupo grande (Más de 20 alumnos)	Coordinac./evaluac. (I)	40	3	-	3	5+20+2
	Teóricas (II y III)	40	30	16	30	15
	Prácticas (IV, V y VI)	40	8	-	8	4
	Subtotal	40	41	16	41	46
Seminario- Laboratorio (6-20 alumnos)	Coordinac./evaluac. (I)	20	(13)	-	-	4
	Teóricas (II y III)	20	2	-	4	2
	Prácticas (IV, V y VI)	20	11	5	22	11
	Subtotal	20	13	5	26	12
Tutoría ECTS (1-5 alumnos)	Coordinac./evaluac. (I)	5	(6)	-	-	(4)
	Teóricas (II y III)	5	0	-	0	0
	Prácticas (IV, V y VI)	5	6	18	48	0
	Subtotal	5	6	18	48	0
Tutoría comp. y preparación de ex. (VII)		1	-	30	12	-

Totales	60 (2,38 ECTS)	73 (2,92 ECTS)	127	63
---------	----------------	----------------	-----	----

V. Evaluación

<i>Criterios de evaluación*</i>	<i>Vinculación*</i>	
	<i>Objetivo</i>	<i>CC^{iv}</i>
Descripción		
1. Explicar, relacionar y aplicar los conceptos y procedimientos más relevantes sobre los que se sustentan los diversos modelos teóricos y organizativos de la Orientación	1, 3	50%
2. Conceptualizar y analizar críticamente aspectos específicos de la actividad profesional de la orientación dentro de diferentes modelos teóricos y organizativos	2	
3. Contextualizar y aplicar la metodología del asesoramiento colaborativo a supuestos prácticos relacionados con demandas de orientación en centros de Educación Infantil, Primaria o Secundaria	4 al 14	20%
4. Participar activamente en las prácticas de asesoramiento colaborativo realizadas en clase/seminario y completar las actividades correspondientes	4 al 14	30%
5. Mostrar estrategias verbales de asesoramiento ante demandas específicas, dramatizadas (entrevistas individuales y órganos de coordinación docente)	11 al 14	
6. Diseñar y defender un posible proyecto de innovación para un centro escolar	4 al 14	
7. [Recabar y sintetizar información diversa en torno a un tema específico de la materia (siguiendo las normas de elaboración de trabajos de revisión científica); realizar un análisis crítico o diseñar una aplicación práctica]	1, 2, 3, 12	(10%)

<i>Actividades e instrumentos de evaluación</i>		
Seminarios y Tutorías ECTS	<ul style="list-style-type: none"> Observación de la participación en las actividades prácticas (particularmente en las dramatizaciones de situaciones de asesoramiento y en la defensa de proyectos de innovación) Registro y valoración de las actividades prácticas entregadas por el alumno ("portafolio") Entrevista sobre el contenido del trabajo monográfico (voluntario) 	30% (NR) (10%)
Examen final	<ul style="list-style-type: none"> Prueba objetiva de 25 ítems de respuestas múltiples dirigida a valorar la comprensión de conceptos Prueba de desarrollo escrito, con 1 pregunta dirigida a valorar la comprensión de conceptos, y otras 2 a la aplicación de procedimientos de intervención psicopedagógica a supuestos de carácter práctico 	70%

<i>Observaciones (normas, requisitos, fechas de entrega...)*</i>
<ul style="list-style-type: none"> El alumno podrá voluntariamente completar el estudio de la materia con un <i>trabajo monográfico</i> individual o en grupo (máximo 4 componentes), cuya valoración, mediante entrevista oral, permitirá sumar un máximo de 1 pto. a la calificación final obtenida; siendo para ello requisito imprescindible realizar al menos 2 entrevistas sobre el índice y el contenido final del trabajo, entregarlo antes del 15 de enero (o de mayo) y obtener al menos un 4.5 en la calificación del resto de la evaluación.

VI. Bibliografía

<i>Bibliografía de apoyo seleccionada</i>
<p>Bisquerra, R. (coord.) (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis.</p> <p>Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Madrid: Santillana.</p> <p>Del Rincón, B. (coord.) (2001). Presente y futuro del trabajo psicopedagógico. Barcelona: Ariel.</p> <p>Marcelo, C., y López Yáñez, J. (coords.) (1997). Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Madrid: Ariel.</p> <p>Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (comp.) (1999). Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Volumen 3. Madrid: Alianza.</p> <p>Marchesi, A., y Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.</p> <p>Monereo, C. (coord.) (2001). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la E.S.O. Barcelona: Graó.</p> <p>Monereo, C., y Solé, I. (coords.) (1996). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza.</p> <p>Rivas, F. (1995). Manual de asesoramiento vocacional. Madrid: Síntesis.</p> <p>Sánchez, E. (1998). Comprensión y redacción de textos. Madrid: EDB.</p>
<i>Bibliografía o documentación de lectura obligatoria*</i>

Resumen de cada uno de los temas (elaborado por el profesor)

*Bibliografía o documentación de ampliación, sitios web...**

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis
- Bolívar, A. (1999). Cómo mejorar los centros educativos. Madrid: Síntesis.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1996). Alumnos con NEE y adaptaciones curriculares. Madrid: MEC.
- Del Rincón, B. (Coord.) (2001). Presente y futuro del trabajo psicopedagógico. Barcelona: Ariel.
- Fullan, M. y Hargreaves, A (eds.) (1992). Teacher development and educational change. Londres: The Falmer Press.
- Guichard, J. y Dosnon, O. (2000). Cognitive and Social Relevance of Psycho-pedagogical Methods in Guidance. Journal of Career Development, 26, 161-173.
- Gysberg, N. C. y Henderson, P. (2000). Developing and Managing Your School Guidance Program. Alexandria: American Counseling Association.
- Howievsion, C. y Semple, S. (2000). The Evaluation of Guidance: Listening to pupils' View. British Journal of Guidance and Counselling, 28, 373-388.
- Lago, J. R. (1999). La acción tutorial en la Educación Secundaria como instrumento para la autorregulación (Dossier documental). Infancia y aprendizaje, 85, 113-120.
- M.E.C. (1990). La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- M.E.C. (1992). Orientación y tutoría. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- Martín, E. (1999). La intervención psicopedagógica en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. Infancia y Aprendizaje, 87, 27-43.
- Montanero M., (1998). La acción tutorial. En R. Bisquerra (coord.), Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (pp. 149-165). Barcelona: Praxis.
- Montanero, M.; Blázquez, F. y León, J. A. (2002). Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la Educación Secundaria. Infancia y aprendizaje, 25 (1), 37-52.
- Rivas, F. (1995). Manual de asesoramiento y orientación vocacional. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: CEAC.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional de las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. Infancia y Aprendizaje, 91, 55-77.
- Sanz, R. (2001). Orientación psicopedagógica y calidad educativa. Madrid: Pirámide.
- Schein. E. H. (1990). Consultoría de procesos. Su papel en el desarrollo organizacional . Vol. 1 y 2. México: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Sosa D. y Montanero, M. (2002). Valoración de un Programa de Orientación Académica y Profesional. Ciencia Psicológica, 9, 42-56.
- Velaz, C. y Ureto, M. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Alcoy: Aljibe.
- <http://www.brujulaeducativa.com>
- <http://www.cnine.mecd.es/recursos2/orientacion/>
- <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/guidance/1191164.asp>
- <http://www.orientacionescolar.com/>
- <http://www.orientared.com/>
- <http://www.orientared.com/orientacion.asp>
- <http://www.universia.cl/contenidos/orientacion/orientacion/orientacion-psi.htm>

Códigos.-

ⁱ *CET: Competencias Específicas del Título* (véase el apartado de Contextualización curricular)

ⁱⁱ *Tipos de actividades:* GG (Grupo Grande); S (Seminario o Laboratorio); Tut (Tutoría ECTS); No presenciales (NP); C-E, I (Coordinación o evaluación); T, II (Teórica de carácter expositivo o de aprendizaje a partir de documentos); T, III (Teórica de discusión); P, IV (Prácticas basadas en la solución de problemas); P, V (Prácticas basadas en la observación, experimentación, aplicación de destrezas, estudio de casos...); P, VI (Prácticas con proyectos o trabajos dirigidos); T-P, VII (Otras teórico-prácticas).

ⁱⁱⁱ *D:* Duración en sesiones de 1 hora de trabajo presencial o no presencial (considerando en cada hora 50-55 minutos de trabajo neto y 5-10 de descanso).

^{iv} *CC:* Criterios de Calificación (ponderación del criterio de evaluación en la calificación cuantitativa final).