

Jornadas de Innovación Universitaria

Universidad Europea de Madrid. Septiembre 2004

Estrategias y obstáculos para la tutorización del aprendizaje del alumno universitario

Manuel Montanero y Juan Luis Llanos. Universidad de Extremadura

Resumen

En este trabajo se analizan diferentes tipos actividades de enseñanza-aprendizaje, características de la Educación Superior, que deben formar parte del diseño de los nuevos créditos europeos (ECTS). Para facilitar el trabajo de los profesores se propone, en concreto, una clasificación de actividades de carácter presencial (teóricas y prácticas) y de aprendizaje tutorizado o autónomo. Dentro de estas últimas, que hasta ahora han estado fuera del cómputo de los créditos en los Planes de estudio, se incluirían diversas actividades, como las relacionadas con la lectura o estudio de bibliografía u otros materiales complementarios (antes y/o después de clase); las tareas de aplicación práctica o resolución de problemas de “lápiz y papel” o estudio de casos (a partir de información audiovisual, dramatizaciones, aplicación o simulaciones prácticas...) que el alumno debe realizar fuera del aula; las actividades de búsqueda de información y elaboración de trabajos (monográficos, de investigación, proyecto técnicos...); así como las tutorías individuales o pequeño grupo, de apoyo y supervisión de las anteriores tareas y la preparación y realización de exámenes...

A partir de una experiencia de casi 10 años asesorando a profesores universitarios en la elaboración de programas y unidades didácticas, se discuten algunos elementos contextuales y preconcepciones erróneas sobre este tipo de actividades que pueden dificultar la aplicación de los créditos europeos a la práctica docente. Por último, se plantean algunas posibles estrategias para afrontarlas.

La actividad de enseñanza-aprendizaje en el nuevo sistema de créditos europeos

Actualmente, los *Planes de estudio* y la propia estructura de las Universidades españolas se encuentran en un arduo proceso de revisión, enmarcado en la convergencia hacia un Espacio Europeo de la Educación Superior. Además de la nueva estructura de los estudios universitarios en dos etapas (grado y postgrado), la principal modificación que se plantea en este Proyecto de Convergencia Europea consiste en la sustitución del anterior modelo de cuantificación, centrado en el profesor, por un nuevo Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (con las siglas ECTS en inglés), centrado en el trabajo del alumno.

El crédito europeo se basa en la convención de que el volumen de trabajo que un estudiante a tiempo completo necesita para conseguir los aprendizajes de un curso académico podría computarse como 60 créditos. Tomando como referencia un máximo de 40 semana de trabajo, cada crédito equivaldría a una 25 horas; incluyendo, no sólo la asistencia a clase, sino también cualquier otro actividad de aprendizaje que se realice fuera del aula (ya sea de manera completamente autónoma o tutorizada). Este nueva concepción facilitará la medida de los aprendizajes cursados de un modo compartido y comprensible, el reconocimiento académico y la movilidad de los estudiantes. También tendrá una importante relevancia en la planificación de la actividad docente del profesor. A partir de ahora los profesores deberán hacer una estimación bastante precisa de las actividades de aprendizaje que el alumnos debe desarrollar fuera del aula, así como potenciar estrategias de tutorización y trabajo autónomo de los alumnos.

De acuerdo con el modelo propuesto por el proyecto “Tuning” (González y Wagenaar, 2003), el proceso de concreción de estas actividades debería además vincularse a una profunda reflexión curricular, hasta ahora nunca abordada, sobre las capacidades o *competencias* que los alumnos deben desarrollar a lo largo de sus estudios (las cuales a su vez se asentarían de la redefinición de los *perfiles* académicos y profesionales de cada titulación). Efectivamente, es posible que el denostado tecnicismo y la desvinculación de la enseñanza universitaria respecto de la realidad laboral se redujera si los planes de estudio y los programas de cada asignatura explicitaran las competencias científicas y profesionales que constituyen las intenciones formativas. Con esa referencia, el diseño de un Plan de estudio y, posteriormente, los programas correspondientes a las diversas asignaturas, deben analizar los contenidos específicos y las actividades de enseñanza-aprendizaje que facilitarán la adquisición de esas competencias.

El sistema de créditos europeos exigirá, además, un ingente esfuerzo de explicitación del plan de trabajo del alumno y de las actividades que se pretenden realizar dentro o fuera del aula. La diversidad de áreas y contenidos de la enseñanza universitaria hacen particularmente difícil abstraer consideraciones metodológicas específicas acerca de los métodos y actividades de enseñanza-aprendizaje. El análisis que exponemos a continuación pretende tan solo ofrecer una descripción básica de las implicaciones de estas actividades para la enseñanza superior.

Actividades presenciales

La implantación del nuevo sistema de créditos europeos no debería en absoluto interpretarse como un movimiento que desestime el valor de la actividad conjunta profesor-alumno en escenarios “presenciales”, es decir, en el mismo lugar y al mismo tiempo. Se trata más bien de una reivindicación acerca de la necesidad de planificar, contabilizar y explicitar el trabajo autónomo o tutorizado del alumno en diferentes escenarios, como una dimensión fundamental de los estudios universitarios; al tiempo que de promover alternativas metodológicas a la enseñanza tradicional en las aulas.

Todo ello se traducirá, probablemente, en una disminución del tiempo que los profesores invierten en actividades de exposición verbal. La consideración que muchos están haciendo del enfoque ECTS como una especie de “cruzada” contra “lección magistral” constituye, sin embargo, una simplificación perjudicial. Por un lado, por que se corre el riesgo de identificar cualquier actividad de explicación verbal con este término peyorativo, que debería más bien reservarse para exposiciones excesivamente largas y carentes de elementos de interacción, discusión o supervisión del aprendizaje del alumno. Por otro lado, por su indiscutible valor para el aprendizaje de los alumnos, especialmente cuando se trabaja con grupos más numerosos. Las capacidades lingüísticas y el mayor nivel de conocimientos previos de los alumnos universitarios, respecto a otros niveles académicos, suponen una ventaja para el aprendizaje conceptual, a través de información verbal, expresada oralmente o por escrito. La crítica a la naturaleza excesivamente “verbalista” de los sistemas educativos, particularmente en los niveles universitarios, no debería centrarse sólo en el método sino también en la selección de contenidos: en la tendencia a sobrecargar los programas de contenidos conceptuales. En diversos estudios la claridad expositiva y el interés del contenido de la explicación se han mostrado como los dos factores que mejor predicen la satisfacción del estudiante universitario (véase por ejemplo Periañez, 1997, p. 112; Alonso Tapia, 1999; p. 171). La sobreestimación del valor de la actividad expositiva por parte de una mayoría de alumnos universitarios es un dato constatable, que debería, no obstante analizarse críticamente. En cualquier caso, y al margen de la discusión pedagógica, el hecho es que la explicación verbal es, sin lugar a dudas, la metodología más utilizada en la enseñanza universitaria, por lo que, antes que pretender sustituirla, es necesario prevenir su abuso indiscriminado y estudiar las estrategias que aumentan su eficacia. Lo verdaderamente importante para la planificación docente se centra más bien en qué contenidos conceptuales o procedimentales requieren verdaderamente de una enseñanza expositiva; qué acciones se esperan de los alumnos anterior, simultánea y posteriormente a la explicación; qué materiales bibliográficos (manuales, artículos científicos, apuntes elaborados por el profesor...) o audiovisuales (diapositivas, materiales multimedia...) se utilizarán como apoyo de la explicación; cómo se intercalarán las actividades expositivas a lo largo de cada unidad didáctica y cómo se complementarán estos aprendizajes con otros de carácter práctico, cooperativo o autónomo...

En cualquier caso, aunque las actividades expositivas no se dirijan únicamente a la enseñanza de contenidos conceptuales, no cabe duda de que los alumnos no pueden aprender competencias profesionales mediante una enseñanza completamente expositiva.. Es fundamental que los profesores exploren alternativas que promuevan también un aprendizaje *práctico*, en el marco de la actividad “presencial”. Dichas alternativas deben posibilitar, ante todo, un aprendizaje estratégico (no simplemente mecánico) de una serie de *destrezas* u operaciones mentales que el alumno debe ser progresivamente capaz de coordinar y aplicar autónomamente. El aprendizaje de conceptos pero, sobre todo, el procedimental requiere el desarrollo de métodos docentes alternativos, dirigidos a la *aplicación de procedimientos* o destrezas que permiten resolver problemas, combinando la práctica del alumno y la supervisión del profesor.

No deberíamos olvidar que la capacidad de *resolver problemas* es el objetivo fundamental de la mayoría de los profesionales, aunque esto no se haya reflejado suficientemente en nuestros Planes de estudio. Las

actividades tradicionales en este sentido, típicas de determinadas áreas de conocimiento científico, consisten en presentar por escrito una serie de datos (más o menos “cerrados”), con objeto de que el alumno los interprete y decida la aplicación de uno o más algoritmos que conducen a una única solución, como el cálculo de la resistencia máxima de un determinado material. Otra alternativa para el *aprendizaje basado en problemas* (García, 2002) consiste en la presentación de situaciones o casos abiertos (y generalmente cargados de “ruido”), a partir de cuyo análisis el alumno debe diseñar un plan de actuación o discutir sus características relevantes y las alternativas de solución. Así, en el *diseño de un proyecto* de Arquitectura o un Plan de Acción Tutorial para un determinado centro (en Psicopedagogía) el alumno debe aplicar y enriquecer los conceptos y procedimientos, en los que ya se ha introducido en las actividades expositivas, de un modo estratégico, en función de los objetivos que se le demandan y el contexto que se le ofrece.

La metodología de *estudio de casos* tiene tan sólo algunos matices diferenciales. “Un caso es una representación de la realidad. Se puede tratar de una realidad que ya ha tenido lugar y que se recrea en el caso para pensar sobre ella, o bien de una realidad que se construye a medida que se desarrolla el caso y que, por tanto, mantiene abierta una variedad de posibilidades” (López Yáñez, 1992, p. 74). La presentación al alumno del un caso clínico o una situación-problema, generalmente acompañado de material informativo, escrito o audiovisual, es una actividad frecuente en las aulas universitarias, por cuanto supone la posibilidad de practicar, de modo diferido y con una mayor capacidad de control, los procesos de toma de decisiones que se van a demandar en el contexto profesional.

Finalmente, la mayoría de las *prácticas de laboratorio o de campo*, incluyendo las actividades correspondientes a los créditos del Practicum de algunas carreras, pueden encuadrarse en este apartado, con la salvedad de que la solución de problemas, el diseño y desarrollo del proyecto o el estudio del caso, no se realiza ya en un contexto de simulación sino mucho más próximo a la realidad científica y profesional (lo que impone, por supuesto, consideraciones específicas que no vamos a desarrollar aquí).

Actividades de tutorización y aprendizaje autónomo

Una de las características diferenciales de la Universidad es el desarrollo de procesos de aprendizaje fuera del aula, para lo cual se supone que el alumno universitario cuenta con capacidades muy superiores a los de otros niveles educativos. La posibilidad y necesidad de enriquecer la clase con una variedad de actividades que desplacen progresivamente la responsabilidad de la tarea hacia el propio alumno abre el camino a la investigación de nuevas estrategias didácticas para facilitar el trabajo autónomo, no sólo dentro, sino también fuera del aula, de forma individual o en equipo. Algunos de los últimos Informes que realizan una profunda prospección de las necesidades de la Universidad española, coinciden en enfatizar la necesidad de “incorporar a la enseñanza nuevos procedimientos facilitadores del aprendizaje debe estimularse el uso de periodos de autoaprendizaje, sesiones de seminarios y sesiones de tutorías, todos ellos computables también como créditos” (Bricall, 2000; III-48). Por parte del profesor, ello requiere, así mismo “la adopción de

criterios de flexibilidad metodológica en función del trabajo a realizar en cada momento y en cada escenario”, de manera que la clase no sea el único espacio sobre el que proyectar la dedicación del profesorado (Valcárcel, 2003, p. 59).

Como ya hemos comentado, la introducción del nuevo sistema de créditos europeos pretende, entre otros objetivos, reconocer y cuantificar el volumen de trabajo que el alumno dedica a estas actividades en el título que finalmente consigue. Formarían parte de los créditos de una asignatura las actividades de aprendizaje teórico, dedicadas a la lectura o estudio de bibliografía u otros materiales complementarios, antes y/o después de clase; las tareas de aplicación práctica o resolución de problemas que el alumno debe realizar fuera del aula; las tareas centradas en la búsqueda o ampliación de información, así como en la elaboración de trabajos monográficos, de investigación o proyecto técnicos (durante o al finalizar la carrera); las prácticas de laboratorio, de “campo” o las realizadas en centros externos; las tutorías individuales o en pequeño grupo, los seminarios de apoyo o cualquier actividad de supervisión de las anteriores tareas; e incluso la preparación y realización de exámenes.

La propuesta más representativa en este sentido se corresponde con las actividades de *aprendizaje experienciales o por descubrimiento*, de investigación y de desarrollo de proyectos de aplicación profesional. Combinadas con la explicación expositiva del profesor (como marco imprescindible para ir estructurando y consolidando las adquisiciones de los alumnos), este tipo de actividades pueden potenciar la significatividad de los aprendizajes, la capacidad de aprender por sí mismo y de acuerdo con los principios básicos del método científico y en general, el desarrollo de competencias profesionales, más allá de las estrictamente académicas.

Esta metodología no supone una suplantación del papel del profesor sino una reconversión del mismo, dentro ya de las responsabilidades de su *función tutorial*. El hecho de que dicha actividad apenas se utilice (un 75% no acude nunca o casi nunca a tutoría) ni sea valorada como un indicador de calidad docente (Periáñez, 1997, p. 104), se debe en gran parte a la concepción “reactiva” que los profesores le otorgan, como marco destinado exclusivamente a responder dudas que los alumnos plantean antes de los exámenes. Cualquier alternativa pasa porque el profesor planifique tareas que estimulen un trabajo autónomo y la supervisión del mismo. Las estrategias didácticas, en este sentido, se podrían agrupar en dos fases. En la mayoría de los trabajos científicos, ya sea de tipo monográfico (como una revisión bibliográfica), de profundización sobre los aprendizajes iniciados en clase o de investigación, la orientación del profesor debe comenzar por una ayuda lo más individualizada posible sobre el planteamiento del problema y/o la recogida de la información. En un segundo momento, la orientación se centraría en la comprensión, el tratamiento e interpretación de la información recogida autónomamente y, en su caso, en su presentación formal para facilitar su comunicación.

La *interacción* verbal profesor-alumno y alumno-alumno en pequeño grupo cumple un función mediadora fundamental para la tutorización, no sólo de estas actividades, sino también del resto de aprendizajes que se desarrollan en gran parte presencialmente. En la resolución práctica de un problema por parte del alumno o

en la exposición de un trabajo, la intervención del profesor no debe restringirse a evaluar o registrar pasivamente su actuación. Debe mediar aportando información relevante, demandando una ampliación o reelaboración de las ideas expuestas, planteando conflictos o discusiones, facilitando sencillamente una respuesta más específica del alumno... De otra forma, es muy arriesgado averiguar hasta qué punto el alumno ha asimilado los procedimientos y conceptos que expresa y qué tipo de ayuda requiere. En el caso de los proyectos o trabajos monográficos que los alumnos realizan, en su mayor parte, sin la presencia del profesor, la evaluación de la Memoria final no puede realizarse con garantías, si el tutor se limita a leerla y valorarla sin el alumno delante. En este sentido, la entrevista oral se convierte en un instrumento muy potente para evaluar la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, así como la capacidad del alumno para relacionarlos con otros y aplicarlos al contexto científico o profesional que se considere pertinente.

Todo ello requiere, en definitiva, reconocer y articular actividades de tutorización y aprendizaje autónomo en diversos escenarios. Sería ingenuo simplificar todos los obstáculos para esta compleja tarea en la supuestas *resistencias* o en la cultura tradicional del profesor universitario. Dos obstáculos igualmente importantes provienen de la elevada ratio profesor-alumno en muchas titulaciones y la inadecuación de las infraestructuras de los centros para trabajar con los alumnos en seminarios y proyectos tutorizados.

Por último, sería una grave limitación reducir la función tutorial del profesor universitario a la orientación de este tipo de actividades, dentro de las responsabilidades de su asignatura. Actualmente, el modelo de la Convergencia Europea requiere la complementación de estas funciones con otras de asesoramiento al alumno, no sólo en cuanto al aprendizaje de una disciplina concreta, como en el desarrollo de competencias transversales a diversas áreas, así como en la orientación académica y profesional a lo largo de la carrera. Los alumnos universitarios demandan un asesoramiento individualizado desde que llegan a la Universidad (información sobre becas, servicios universitarios, etc.; orientación en la configuración del curriculum; estrategias de aprendizaje; evaluación...) hasta que acceden al mundo laboral (información sobre posibles salidas profesionales, formación permanente...). El desarrollo de estas nuevas responsabilidades de la tutoría universitaria (Rincón, 2000), requieren a su vez el apoyo de orientadores especializados, como ocurre en otros niveles educativos. Sin embargo, ni la extinta Ley de Reforma Universitaria ni la actual Ley de Universidades, contemplan explícitamente los mecanismos de potenciación de las unidades de apoyo y orientación especializada que podrían resultar tan beneficiosas para los procesos de mejora de la calidad docente (Apodaca y Lobato, 1997; Bisquerra, 2000).

Conclusiones. Los obstáculos para el cambio

La reconsideración y el diseño de la actividad docente en estas nuevas coordenadas plantea, en definitiva, diversos obstáculos que es necesario prever y afrontar en el proceso de convergencia europea. Un importante obstáculo, que hemos tenido ocasión de percibir en nuestra experiencia como formadores y asesores de profesores noveles, deriva de la consideración de la actividad docente como un proceso casi exclusivamente

verbal de *transmisión* de información, en el que el profesor tiene el principal protagonismo. Todo aprendizaje se asienta, por el contrario, en una actividad conjunta, desarrollada en diferentes escenarios (ya sea de un modo presencial o diferido), en las que las acciones y la responsabilidad de profesores y alumnos cambian y se complementan. Si queremos que los profesores incorporen esta concepción más amplia de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la planificación académica es necesario facilitar, ante todo, la reflexión sobre estos diferentes tipos de actividades y escenarios de aprendizaje. En la tabla 1 hemos intentado simplificar al máximo un punto de partida para esa reflexión. En el Apéndice incluimos, además, una breve ejemplificación del programa de una asignatura en el que se reconocen y computan como parte de los nuevos créditos europeos.

Tabla 1. Actividades y escenarios de enseñanza-aprendizaje incorporados al nuevo sistema de créditos europeos

Actividad	Escenario	Acciones del profesor	Acciones de los alumnos
Exposición Estudio de bibliografía	Presencial (aula convencional)	Elabora verbalmente información Apoya la comprensión y resuelve dudas	Escucha (y registra información) Pregunta
	No-presencial o tutorial (biblioteca, casa, tutoría...)	Selecciona u orienta la recogida y el estudio de información complementaria Orienta, supervisa y resuelve dudas	Lee o visiona documentos (antes y/o después de clase) Analiza y sintetiza Pregunta
Observación dirigida Aplicación práctica (experiencias, experimentos, estudio de casos, solución de problemas, otras aplicaciones prácticas...)	Presencial (aula convencional, laboratorio, campo o visitas culturales)	Presenta información audiovisual, simulaciones o aplicaciones prácticas Modela, focaliza la atención, analiza... Supervisa, ayuda o corrige	Observa (y registra información) Interpreta o descubre Resuelve problemas o ejecuta procedimientos
	No-presencial o tutorial (biblioteca, casa, tutoría...)	Orienta, supervisa y resuelve dudas	Resuelve problemas o ejecuta procedimientos autónomamente Pregunta
Diseño de proyectos, trabajos monográficos y de investigación	Presencial (aula convencional y seminarios)	Selecciona u orienta los objetivos, estructura y la recogida de información Facilita la “puesta en común” y la evaluación	Escucha (y registra información) Pregunta Defiende un informe
	No-presencial o tutorial (biblioteca, casa, tutoría...)	Orienta, supervisa y resuelve dudas	Recoge, analiza y sintetiza información Resuelve problemas o ejecuta procedimientos Elabora un informe
Discusión	Presencial (aula convencional o seminario) No-presencial o tutorial (grupos de discusión, foros, chats...)	Supervisa (y modera) Ayuda a analizar y a extraer conclusiones	Aporta información o analiza críticamente
Otras de aprendizaje autónomo y toma de decisiones	No-presencial o tutorial (biblioteca, casa, tutoría...)	Orienta, supervisa y resuelve dudas	Estudio de apuntes Preparación de exámenes Decisiones académicas...

Este proceso de reflexión e innovación no puede afrontarse desde una perspectiva celular o individualista. Frente a la potenciación de líneas de investigación y reconocimiento unánime de que la investigación debe realizarse hoy en día en equipo, en las tareas docente se constata una cultura muy poco colaborativa e innovadora. Parte de esta cultura está lógicamente condicionada por las características del propio sistema de promoción e incentivación del profesorado universitario, así como por la ausencia de ciertas presiones sociales que tienen mucha mayor influencia en otros niveles educativos. Otra parte tiene probablemente que ver con el predominio de *teorías implícitas* sobre la propia calidad docente, en las que se sobredimensiona el peso de los conocimientos científicos del profesor y ciertas variables de personalidad, en detrimento de

capacidades y conocimientos pedagógicos, más fácilmente mejorables, en torno a la planificación, el desarrollo y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; de modo que la enseñanza se concibe como una especie de actividad “artística” o meramente espontánea (como si la calidad de lo que se enseñan se desprendiera directamente de la calidad de lo que uno ha investigado en su disciplina) y no tanto del resultado de una reflexión y un trabajo específico.

Parece pues difícil que se pueda conseguir un auténtico “cambio de mentalidad”, como algunos proponen, sin revisar los criterios de evaluación y promoción del profesorado. A ello habría que añadir también otros obstáculos, ya comentados, que provienen de aspectos estructurales, como la inadecuación de la ratio profesor-alumno, la configuración de los espacios en la mayoría de los centros universitarios o la ausencia de unidades de asesoramiento (que sin embargo sí existen en niveles preuniversitarios).

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (coord.). (1999). ¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En M.E.C., *Premios Nacionales de investigación educativa* (pp. 151-188). Madrid: CIDE.
- Álvarez Rojo, V. y cols. (1999). Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista española de Pedagogía*, 214, 445-463.
- Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Bisquerra, R. (2000). El psicopedagogo en la orientación universitaria. En B. Rincón (coord.), *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico* (pp. 125-140). Barcelona: Ariel.
- Bricall, J. (coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Barcelona: CRUE.
- García, N. (2002). El aprendizaje basado en problemas. *Cultura y Educación*, 15.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structure in Europe*. Bilbao: Deusto.
- Lázaro, L. M. (1996). *Formación psicopedagógica del profesorado universitario*.
- López Yáñez, I. (1992). El estudio de casos. *Revista de enseñanza universitaria*.
- Rincón, B. (2000). *Tutoría personalizadas en la Universidad*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tejedor, J. y cols. (1999). Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. En M.E.C., *Premios Nacionales de investigación educativa* (pp. 277-296). Madrid: CIDE.

Valcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. Córdoba: MECED.

APÉNDICE.- Ejemplo de programa en créditos europeos

Asignatura	
<i>Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica</i>	

Descripción	
Profesor/es	Manuel Montanero
Curso y Titulación	5º de Psicopedagogía (primer cuatrimestre)
Tipo y Nivel:	Troncal, avanzado
Créditos lectivos y peso en el curso	6 ctos. (11%)
Traducción a ECTS ¹	5.5 (x 25-30 h de carga de trabajo del alumno)

Objetivos (Competencias específicas y resultados esperados)	
Científicos y culturales (instrumentales)	
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Analizar los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la Orientación, en función de los paradigmas y modelos teóricos más relevantes. 2.- Conocer y analizar críticamente los principales enfoques de intervención psicopedagógica en diferentes áreas, contrastando sus fundamentos epistemológicos y sus ventajas y limitaciones a la luz de la investigación actual. 3.- Potenciar un sentido crítico sobre la práctica psicopedagógica y ser capaz de fundamentarlo sobre conocimientos epistemológicos, científicos y socioculturales. 4.- Potenciar la capacidad de recabar y sintetizar información diversa en torno a un tema específico de la materia y ser capaz de comunicarlo con rigor y claridad. 	
Profesionales (interpersonales y sistémicos)	
<ol style="list-style-type: none"> 5.- Conocer un modelo organizativo para el desarrollo de las funciones asignadas a la orientación psicopedagógica en el sistema educativo español. 6.- Ser capaz de confeccionar y aplicar procedimientos y materiales para facilitar la evaluación institucional y la investigación en la acción de los profesores en los centros educativos; así como de vincular dicha evaluación al asesoramiento y a la revisión de los proyectos pedagógicos. 7.- Desarrollar capacidades para dinamizar procesos de innovación y asesorar colaborativamente a los grupos de trabajo de los centros educativos. 8.- Tomar conciencia de la problemática social y profesional de la Orientación y conocer estrategias para afrontarla. 	

Requisitos y vinculación con otros estudios		
Requisito	V ²	Procedencia
Conocimiento de las teorías multi-rasgo y humanista de la Personalidad (modelos clínicos)	U	Psicología de la Personalidad (4º de Psicopedagogía)
Conocimiento de la concepción constructivista del aprendizaje y el desarrollo (Modelo psicopedagógico)	U	Psicología de la Instrucción (4º de psicopedagogía)
Conocimiento de los componentes y niveles de concreción curricular, la configuración de los proyectos educativos y curriculares de los centros, los órganos de coordinación docente y demás elementos organizativos que soportan los procesos de desarrollo curricular	I	Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular (4º de Psicopedagogía)

Contenidos (bloques temáticos)	
1.- Delimitación epistemológica y modelos teóricos de la Orientación	

¹ 60xCtos de la asignatura/Ctos. del curso

² Vinculación: I (Imprescindible o muy relevante); U (Útil pero no imprescindible); R (redundante)

- 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

Metodología y plan de trabajo

Actividades presenciales (Descripción y tiempo estimado)

Teóricas	Explicación y discusión de los temas, con especial incidencia en los conocimientos conceptuales de los dos primeros	30-35h
Prácticas en el aula	Dramatización de entrevistas de asesoramiento ante demandas específicas	4h
	Juego de roles a partir de la simulación de una reunión de CCP	2h
	Evaluación y propuestas de mejora de un PEC	2h
	Evaluación y propuestas de mejora de un PCE	2h
	Evaluación y propuestas de mejora de una actividad docente en el aula (grabada en vídeo)	1h
	Diseño de una sesión de comprensión lectora	2h
	Diseño de una propuesta didáctica dirigida al aprendizaje estratégico de contenidos procedimentales (de un área curricular determinada)	2h
	Simulación práctica de dinámicas de grupo desde la tutoría	2h
	Diseño de varias sesiones de un programa de desarrollo emocional y E.H.S.	2h
	Simulación de un consejo orientador para un alumno de 4º de la e.s.o.	1h
	Evaluación y propuestas de mejora de un P.O.A.P	2h
	Prácticas de	-

laboratorio o campo		
Actividades no presenciales o tutorizadas (Descripción y tiempo estimado)		
Teóricas	Lectura previa del resumen de cada tema (6 lecturas) Lectura de legislación (optativa)	10-15h
Prácticas	Finalización y realización de un informe de las actividades práctica iniciadas en clase	10-15h
Proyectos y trabajos monográficos	Planificación y defensa de un proyecto de innovación en un centro educativo Realización de un trabajo monográfico sobre algún contenido específico (optativo) Tutorización de los proyectos y trabajos (por grupos)	10-15h - 1-2h
Preparac. y realización de exámenes	Preparación y realización de un examen final	30-40h

Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • La <i>evaluación final</i> constará de una prueba objetiva de 30 ítems de respuestas múltiples (60% de la calificación final) y otra prueba de desarrollo escrito, con 3 preguntas (30% de la calificación final), una de las cuales se referirá a un supuesto de intervención de carácter práctico. • Los aprendizajes correspondientes a los créditos prácticos tendrán también una <i>evaluación continua</i>, mediante la valoración de la participación presencial en las actividades prácticas señaladas en el programa desglosado de cada tema (10% de la calificación final), siendo para ello requisito imprescindible obtener al menos un 4 en la calificación de las anteriores pruebas de evaluación. • El alumno podrá voluntariamente completar el estudio de la segunda parte de la asignatura, de carácter teórico-práctico, 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 entregar el trabajo antes del 20 de enero (o de mayo) y obtener al menos un 4.5 en la calificación del resto de la evaluación.

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