

Orientaciones para la elaboración del Plan Docente de una asignatura

Guía abreviada 2005

*Oficina de Convergencia Europea
Servicio de Orientación & Formación Docente*

Manuel Montanero

Vidal L. Mateos

Rafael Alejo

Valentín Gómez

Propuesta de estructura del Plan Docente de la UEx

La finalidad de este documento es proporcionar un soporte que pueda orientar el proceso de elaboración de los Planes Docentes de materias universitarias, para aquellos profesores que participan en las Convocatorias de acciones para la adaptación de UEx al EEES. Teniendo en cuenta los anteriores criterios, la tabla 1 recoge una propuesta original de los componentes que podría contemplar dichas programaciones. Para su confección hemos analizado diversos materiales como el *Proyecto Tuning*¹, 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 asignatura un determinado modelo de enseñanza. Si se pretende hacer una reflexión seria, lo verdaderamente deseable es que los profesores se sientan con autonomía para incluir en sus Planes Docentes los elementos que consideren más útiles. 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 orientativa para aquellos que deseen contar con una panorámica de posibles puntos de reflexión².

Tabla 1. *Estructura del Plan Docente*

	Componentes
<i>I. Descripción y contextualización</i>	Identificación y características de la asignatura
<i>II. Objetivos</i>	Relacionados con competencias académicas y disciplinares
	Relacionados con otras competencias personales y profesionales
<i>III. Contenidos</i>	Secuenciación de bloques temáticos y temas
	Interrelación
<i>IV. Metodología docente y plan de trabajo del estudiante</i>	Actividades de enseñanza-aprendizaje
	Distribución del tiempo (ECTS)
<i>V. Evaluación</i>	Criterios
	Actividades e instrumentos

Descripción y contextualización de la asignatura

Todo Plan Docente debe comenzar por una descripción de las características esenciales de la asignatura en cuestión, es decir, su denominación en el Plan de Estudios, el profesor o profesores que la imparten, el curso y titulación en que ubica, su tipología y su duración en créditos, los descriptores oficiales...

¹ Véase González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structure in Europe*. Bilbao: Deusto.

² En la Guía extensa se sugieren además otros componentes que podrían enriquecer la planificación de una asignatura en el nuevo marco curricular europeo, junto con dos ejemplos del ámbito de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Técnicas.

Denominación, profesorado, tipo de asignatura y coeficientes

Además de su denominación oficial y el título en el que se imparte, la información básica para identificar una asignatura debe contener el nombre del departamento, área y el profesorado que se responsabilizan de ella.

El carácter, común o no, de la asignatura es otro importante aspecto a reflejar, que cambia respecto al modelo anterior. La Convergencia europea impondrá dos importantes cambios en la estructura curricular. Las Directrices Generales propias de cada Título señalarán unos *contenidos formativos comunes*, es decir, las enseñanzas que se refrendan con un mismo título oficial y que todas las Universidades deberán incluir en sus respectivos Planes de Estudio, de modo similar a las actuales materias troncales. La distinción de otro tipo de materias obligatorias o de libre configuración por el alumno quedará abierta a la autonomía de cada Universidad, puesto que no hay ninguna indicación al respecto que introduzca obligaciones ni limitaciones para las universidades.

El diseño de Planes de estudio en coordenadas ECTS requerirá, por otro lado, una reflexión fundamental sobre las estrategias didácticas y los parámetros que permiten estimar la inversión de tiempo que supone el plan de trabajo del alumno en las diferentes materias. Dicha reflexión debería fundamentarse o contemplar particularmente el grado de *experimentalidad* o *practicidad profesional* de cada título y asignatura; así como su *coeficiente de agrupamiento*, es decir, en qué medida se considera necesario trabajar con grupos de alumnos de tamaño relativamente pequeño. Para ello, en este apartado proponemos simplemente discutir y especificar, en una escala de 1 a 5, ambos aspectos. La relación entre ambos coeficientes tenderá a ser inversa. Habitualmente una asignatura que requiera mucho trabajo de laboratorio o que se encuentre estrechamente vinculada a competencias prácticas o profesionales, necesitará más tiempo de trabajo en grupos pequeños. Pero no siempre tiene que ocurrir así. Con determinadas materias de carácter muy teórico y complejo cabría considerar la conveniencia de decidir coeficientes de agrupamiento relativamente bajos. En cualquier caso, estas decisiones no se circunscriben únicamente a los contenidos de una asignatura ni pertenecen a la “libertad de cátedra” de cada profesor. Los coeficientes deberían negociarse en función de criterios previamente consensuados y compartidos colectivamente por el profesorado de la titulación, teniendo en cuenta un equilibrio razonable entre las materias y los recursos con los que se cuenta.

Duración ECTS

La presente guía ha sido confeccionada en relación a asignaturas pertenecientes a los Planes vigentes, que fueron diseñados y aprobados con el marco previo al proceso de Convergencia Europea. En este contexto, tan sólo es posible, por tanto, imaginar una mera conversión desde los actuales créditos LRU de cada asignatura. Para el cálculo de los ECTS de las asignaturas de los planes de estudio vigentes es necesario estimar el número de créditos europeos que se asignarían a cada asignatura 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. El algoritmo más simple para realizar esta aproximación consiste en multiplicar el número (c) de créditos LRU actuales 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 (C) de créditos del actual Plan de estudios de la titulación por el número (n) de cursos. 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 ECTS resultantes deben multiplicarse después por esa cifra para estimar la dedicación que se demandará, como mínimo, al alumno.

Distribución ECTS

Dada la diversidad de actividades que se computan como ECTS, parece conveniente reflejar cómo se pretenden distribuir y emplear los créditos de cada asignatura. Este hecho está asociado a la “estrategia formativa” que se adopta. 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.

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 asignatura 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 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.

Tras un estudio detallado de la panorámica de materias que actualmente se imparten en la UEx, proponemos pues los siguientes *rangos de distribución* del tiempo (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): 5-40% de los créditos de una asignatura.
- *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): 0-30% de los créditos de una asignatura.
- *Tutoría ECTS* (actividades de tutorización de trabajos dirigidos o que requieran una grado de ayuda muy elevado por parte del profesor, dirigidas a menos de 6 alumnos simultáneamente, y a la que los estudiantes acuden de forma programada de antemano, no por iniciativa propia): 0-5% de los créditos de una asignatura.
- *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 asignatura.

Las actividades de Seminario y Tutoría 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 asignatura 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.

Sin olvidar que la suma total de las diferentes opciones debe ser, en todo caso, de 100, excepcionalmente cabría la posibilidad de justificar que algún Plan Docente presentara una distribución fuera de los rangos anteriores. Se podría asignar, por ejemplo, un 50% de presencialidad a una asignatura. No obstante, este exceso debería compensarse con una disminución similar en otra asignatura que pudiera requerir una menor presencialidad.³

Objetivos

Diversos modelos curriculares, como el que propugna el Proyecto Tuning, parecen coincidir en la idea de vertebrar los objetivos de la Educación Superior en torno a resultados de aprendizaje, en términos de *competencias*. En un marco político donde interesa particularmente favorecer la movilidad de los trabajadores de los diferentes países europeos, la clarificación de competencias asociadas a una titulación puede facilitar, además, la comprensión por parte de los empleadores de las actividades laborales para las que supuestamente capacita dicha titulación. La apuesta por diseñar el currículo universitario en términos de competencias deriva, en definitiva, de la necesidad de formular metas formativas más allá de los contenidos disciplinares: vinculadas al desenvolvimiento intelectual y social, así como a las demandas profesionales que el mercado de trabajo demanda. Para su diseño es necesario elaborar un *sistema de competencias*, con diversos niveles de generalidad, que establezca diferenciaciones entre perfiles profesionales o académicos y que vincule el Plan de estudios con cada uno de los Planes docentes de las materias que lo componen. Los objetivos de aprendizaje de cada asignatura deberían estar explícitamente conectados con las competencias que los alumnos deben alcanzar para conseguir un Título de Grado, es decir, con las Competencias Específicas de la Titulación (CET) que se hayan establecido en el Plan de estudios⁴.

Algunos objetivos pueden relacionarse con competencias de carácter fundamentalmente académico y disciplinar. Conllevan básicamente habilidades de tipo intelectual, implicadas en la utilización de conocimientos

³ Además, de cara a las experiencias-piloto de adecuación al EEES, no sería posible ofertar materias con rangos extraordinarios que violenten la normativa LRU todavía vigente. En concreto, las actividades de carácter presencial deben estar en el rango comprendido entre 7 y 10 horas por cada crédito LRU. Tampoco deberían proponerse en dicho proceso de experimentación Planes Docentes que pudieran exigir una modificación de la dedicación docente de la plantilla del profesorado (como por ejemplo Tutorías ECTS para asignatura con un elevado número de matriculas). Este sería el caso de la propuesta ejemplificada en el Apéndice (que debe interpretarse como una mera simulación de las condiciones que se consideran idóneas para su desarrollo).

⁴ Todo ello formaría parte de un análisis previo al diseño del Plan Docente que debería realizarse por el conjunto de los profesores que imparten docencia en la titulación.

científicos o tecnológicos. Las competencias disciplinares se nutren, en gran medida, de los saberes o conocimientos que tradicionalmente se han estructurado en las diversas materias de cada titulación.

Un segundo grupo de objetivos tendrían, en cambio, un carácter marcadamente profesional o social. Ello no quiere decir, ni mucho menos, que las competencias académicas no tengan relevancia para el desempeño de un puesto de trabajo o para la promoción social y cultural de los individuos. Más bien, es importante caer en la cuenta de la necesidad de trabajar en cada asignatura otras capacidades que no se relacionan directamente con ciertos contenidos disciplinares, sino con otros conocimientos y habilidades interpersonales, emocionales, etc. Se trata de capacidades con un fuerte componente profesional y transversal a diversas materias de gran relevancia para la formación del alumno universitario. Paradójicamente, este carácter interdisciplinar (como responsabilidad de todos y de nadie específicamente) es precisamente una de las principales razones por las que este tipo de objetivo no ha tenido en ocasiones un lugar explícito en las actividades de enseñanza universitaria y, mucho menos, en la evaluación.

Contenidos

El diseño de competencias lleva implícito una reflexión sobre los conocimientos y destrezas que los alumnos deben aprender. Sin embargo, la estructuración de esos conocimientos en *temas o bloques* puede ayudar al profesor a diseñar la secuencia de actividades que los alumnos deben desarrollar para alcanzar los objetivos.

Una de las quejas más comunes de los alumnos universitarios respecto a los Planes de estudios hace alusión a los “solapamientos” entre los contenidos de diferentes asignaturas y sobre todo a las “lagunas” de aprendizaje que una escasa coordinación entre los profesores puede favorecer. La mejor estrategia para prevenir esta situación pasa por un análisis pormenorizado de las interrelaciones entre las materias del Plan de estudios. La tarea del profesor en este siguiente paso se centraría en tratar de detallar los requisitos o redundancias específicas que pueden tener una mayor influencia en la consecución de los objetivos. Volcada en el mapa de competencias y/o contenidos del Título, esta información puede ser de utilidad para ajustar el diseño de los diversos Planes Docentes y coordinar estrategias de enseñanza interdisciplinar.

Metodología y plan de trabajo del estudiante

Actividades de enseñanza-aprendizaje

Hasta ahora la inmensa mayoría de los programas de las asignaturas universitarias carecían de una *descripción* más o menos precisa del plan de trabajo del alumno, es decir, de un esquema temporizado de las actividades que deben llevar a cabo, dentro y fuera del aula, para alcanzar los objetivos y superar la evaluación. En este apartado proponemos que el profesor describa esquemáticamente las actividades presenciales que pretende realizar conjuntamente con los alumnos en clase y también aquellas que éstos deben realizar autónomamente (semipresenciales o no presenciales). Las actividades deben ordenarse cronológicamente. Los enunciados que

aparezcan sin numeración (con un asterisco) representarían actividades tutorizadas que comienzan (o se intensifican) en ese momento, pero que no finalizan antes de la siguiente actividad.

Entendemos por *presencial* la actividad conjunta del profesor y el alumno “aquí y ahora”, es decir, en el mismo espacio físico y temporal, generalmente el aula o laboratorio. El desarrollo de nuevas tecnologías aplicadas a la educación (como el chat o la video-conferencia) está favoreciendo alternativas *semipresenciales*, donde la participación es también simultánea, aunque no ocurra en el mismo espacio físico. Las actividades *no presenciales*, por último, no presuponen necesariamente una autonomía total o una ausencia de interacción; si bien esta se concentra puntualmente en actividades de tutorización o supervisión semi-presencial o virtual (mediante correo electrónico, foros...).

Con objeto de hacer operativa la clasificación, hemos distinguido tres espacios posibles de presencialidad, en función del grado de interacción que se requiere: el aula convencional para grupos grandes o muy grandes de más de 20 alumnos (que en nuestro modelo se representa con el código GG); el seminario o laboratorio (S), para grupos de entre 6 y 20 alumnos; y la tutoría ECTS (Tut), para menos de 6 alumnos. A diferencia de la tutoría tradicional, esta última modalidad se concibe como actividad presencial, de asistencia obligatoria. No debería tener una concepción *reactiva*, ni convertirse en un espacio destinado a responder dudas que los alumnos plantean los días antes de los exámenes. Tampoco debería reducirse a una clase convencional para muy pocos alumnos. Su funcionamiento requiere que el profesor planifique tareas concretas o trabajos dirigidos que los alumnos deben completar fuera; de modo que la tutoría permita un apoyo más o menos individualizado y su evaluación.

Formarían parte de los ECTS de una asignatura las actividades de presentación del programa, coordinación o evaluación (C-E); las actividades de aprendizaje teórico (T), dedicadas a la lectura o estudio de bibliografía u otros materiales complementarios, que el alumno realiza antes y/o después de clase; las tareas de aplicación práctica (P) o resolución de problemas que se llevan a cabo de forma autónoma 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, las prácticas de laboratorio, de “campo” o las realizadas en centros externos...

La mejor manera de distribuir y aprovechar adecuadamente el tiempo es hacer una estimación previa de la *duración* (D) de las actividades. Cada sesión equivaldría aproximadamente a 1 hora de trabajo presencial o no presencial (considerando en cada hora 50-55 minutos de trabajo neto y 5-10 de descanso). Este cálculo no debería interpretarse como una restricción para toda improvisación o para la libertad de adecuar el ritmo de trabajo a necesidades variables de cada grupo de alumnos. De hecho, no se espera que al final la enseñanza se ajuste exactamente a la distribución temporal prevista. La columna de duración permite en todo caso al profesor y al propio alumno hacerse una idea del ritmo de trabajo que se lleva y del coste de utilizar días lectivos o invertir un tiempo no previsto en determinadas actividades. También puede ser una información de utilidad para que el alumno pueda anticipar y distribuir su trabajo a medio o largo plazo.

Al reflejar la *vinculación* con los contenidos y competencias que principalmente se trabajan en cada sesión, por último, se aporta más información sobre la naturaleza de la actividad que se pretende desarrollar y se garantiza un tratamiento equilibrado de la asignatura.

Distribución del tiempo

Una vez estimada la *duración* de cada una de las actividades que conforman el plan de trabajo del alumno, la distribución del tiempo en función del tipo de actividad requiere tan solo realizar algunos cálculos sencillos. En concreto, proponemos cuantificar el total de horas presenciales y no presenciales implicadas en el desarrollo de cada tipo de actividad (en función del espacio y la metodología), tanto para el alumno como para el profesor.

Así, la tabla *dedicación del alumno* que ofrecemos en este apartado aporta una información sinóptica que puede ser útil para analizar la gestión del volumen global del trabajo del alumno, de acuerdo con la metodología seguida. También facilita una visión esquemática de cómo se articula el trabajo presencial y no presencial del estudiante. El resultado permite, además, confirmar la correcta distribución, en función de los coeficientes de agrupamiento asignados a la asignatura (véase el apartado de *Identificación y características de la asignatura*).

La tabla incorpora además la innovación de recoger la *dedicación docente* del profesor o profesores que imparten la asignatura. Si el crédito LRU era insuficiente para cuantificar el volumen de trabajo del estudiante, también lo es para computar el del profesor. Para calcular las *horas presenciales* basta con sumar las horas que los alumnos trabajan en Grupo Grande y multiplicar las de Seminario y Tutoría ECTS por los *desdobles* necesarios.

Las horas que se reseñen en la última casilla hacen alusión a la tutoría complementaria (de asistencia no obligatoria para los alumnos), dirigida a apoyar el trabajo autónomo y, sobre todo, la preparación de exámenes. Para su cálculo proponemos un algoritmo que ponga en relación el número de alumnos (n) y la cantidad de trabajo no presencial que se demanda como mínimo para preparar el examen (NP):

$$(n \times NP)/100$$

Independientemente de esta estimación, de carácter meramente orientador, parece lógico que cada profesor oferte, como mínimo, 1 hora de tutoría complementaria a la semana para el conjunto de las materias que imparte, aunque haya muy pocos alumnos matriculados.

En cuanto a la *dedicación no presencial* del profesor, el número de horas que se reseñe en las casillas de coordinación-evaluación deberían contemplar el trabajo que un profesor invertiría aproximadamente en revisar el Plan Docente a principio de curso, revisar y preparar los resúmenes y otros materiales de prácticas y apoyo al estudio, completar la evaluación de los trabajos dirigidos y las prácticas autorizadas, corregir los exámenes finales, calificar y elaborar las actas... Las horas relativas a las clases teóricas y prácticas, por último, derivarían del promedio de tiempo que se prevea invertir en la preparación de cada sesión teórica o práctica (entre 15 y 45 minutos para un profesor no-principiante)⁵.

Evaluación

Una evaluación de calidad debería proporcionar información válida y fiable, no sólo a los profesores, sino a los propios alumnos acerca del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje. La clarificación de *criterios de evaluación*, en este sentido, no es más que un simple punto de partida para encauzar una reflexión más

⁵ Sería conveniente incluir como anexo en el Plan Docente los parámetros usados para estimar el tiempo de trabajo no presencial del profesor (cuánto tiempo en corregir un examen, en preparar una clase ...)

compleja. El término ha ocasionado interpretaciones bastantes dispares entre el profesorado de nuestra Universidad; de modo que algunos publican más bien las actividades o tipos de exámenes que van a utilizar; otros los criterios numéricos o algoritmos para cuantificar la calificación final; otros los contenidos mínimos... Los criterios de evaluación deberían recoger *indicadores*, a partir de los cuales los profesores van a inferir si los alumnos han conseguido desarrollar las competencias que se pretendían y han asimilado los conocimientos fundamentales. Son, por tanto, la base para planificar qué tipo de información se quiere obtener de todo aquello que los alumnos supuestamente han aprendido, cómo se van a confeccionar las pruebas de evaluación y cómo se va a ponderar y a traducir numéricamente los resultados.

Los criterios de calificación (CC) detallan además el peso relativo que se pretende dar a estas valoraciones en la calificación cuantitativa final. Su aplicación se basa en actividades que tienen lugar intermitentemente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje o que no pueden reproducirse con los parámetros de un examen tradicional de 2 ó 3 horas. En este sentido, cabría especificar también qué criterios y actividades no admiten realmente una “recuperación” en las convocatorias extraordinarias de evaluación (N.R.).

Apéndice I. Ejemplo del Plan Docente de una asignatura de Ciencias Sociales (versión abreviada)



Plan Docente de una asignatura “Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica”

I. Descripción y contextualización

<i>Identificación y características de la asignatura</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>Área</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.)	
<i>Distribución ECTS (rangos)</i>	Grupo Grande: 30%	Seminario-Lab.: 10%	Tutoría ECTS: 5%	No presenciales: 55%
	40 horas	13-14 horas	6-7 horas	73-74 horas
<i>Descriptor (según BOE)</i>	Delimitación epistemológica y metodológica de la intervención psicoeducativa. Modelos fundamentales de la intervención psicoeducativa. Modelo conceptual 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			
<i>Tutorías complementarias (2)</i>				

II. Objetivos

<i>Relacionados con competencias académicas y disciplinares</i>	<i>Vinculación</i>
Descripción	<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>
Descripción	<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

<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	1	1-6	-	
2. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	1	1.1, 1.2	1	
3. Explicación, discusión y ejemplificación en clase	GG	T	2	1.1, 1.2	1	
4. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	1	1.3	1, 2, 3	
5. Explicación y discusión en clase	GG	T	3	1.3	1, 2, 3	
6. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	1	1.4	1, 2, 3	
7. Explicación y discusión en clase	GG	T	2	1.4	1, 2, 3	
8. Realización de un mapa conceptual y un cuestionario de preguntas	NP	T	3	1	1	
9. Tutorización y evaluación de la actividad anterior	S	T	2	1	1, 12	
10. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	1	2.1., 2.2	10	
11. Explicación, discusión y ejemplificación en clase	GG	T	2	2.1., 2.2	10	
12. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	1	2.3., 2.4	10	
13. Explicación, análisis comparativo y ejemplificación en clase	GG	T	2	2.3., 2.4	10	
14. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	1	3.1	1,2,3,14	
15. Explicación y discusión en clase	GG	T	1	3.1	1,2,3,14	
16. Dramatización de entrevistas ante demandas específicas	S	P	3	3.1	11,12,14	
17. Juego de roles a partir de la simulación de una reunión de CCP	S	P	2	3.1	11 a 14	
18. Diseño de un proyecto de innovación para un centro educativo	GG	P	2	3.1	10,12,13	
* Trabajo por grupos en la actividad anterior	NP	P	8	3-6	10,12,13	
* Tutorización y evaluación de la actividad anterior	Tut	P	1	3.1	10,12,13	
19. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	1	3.2, 3.3	4, 13	
20. Explicación y discusión en clase	GG	T	3	3.2, 3.3	4, 13	
21. Evaluación y propuestas de mejora de un PEC y/o un PCE	NP	P	5	3.2, 3.3	4, 13	
22. Tutorización y evaluación de la actividad anterior	S	P	4	3.2, 3.3	4, 13	
23. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	1	3.4	4, 13	
24. Explicación y discusión en clase	GG	T	1	3.4	4, 13	
25. Evaluación y propuestas de mejora de dos actividades docente en el aula (grabada en vídeo)	S	P	2	3.4	4, 13	
26. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	0.5	3.5	14	
27. Explicación y discusión en clase	GG	T	1	3.5	14	
* Elaboración de un trabajo monográfico (voluntario)	NP	P	(20)	4-6	1,12,13	
28. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	1	4.1, 4.2	2, 3, 5	
29. Explicación y discusión en clase	GG	T	1	4.1, 4.2	2, 3, 5	
30. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	1	4.3	2, 3, 6	
31. Explicación, discusión y ejemplificación en clase	GG	T	4	4.3	2, 3, 6	
32. Diseño de una sesión de comprensión lectora	NP	P	3	4.3	6	
33. Tutorización y evaluación de la actividad anterior	Tut	P	1	4.3	6	
34. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	0.5	4.4	2, 3, 5	
35. Explicación y discusión en clase	GG	T	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	3	4.5	2, 3, 5	
37. Tutorización y evaluación de la actividad anterior	Tut	P	1	4.5	2, 3, 5	
38. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	1	5.1-5.3	2, 3, 7	
39. Explicación y discusión en clase	GG	T	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	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	3	5.3	7	
42. Tutorización y evaluación de la actividad anterior	Tut	P	2	5.3	7	
43. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	0.5	5.4	2, 3, 8	
44. Explicación y discusión en clase	GG	T	1	5.4	2, 3, 8	
45. Lectura previa del resumen del tema	NP	T	1	6	2, 3, 9	
46. Explicación y discusión en clase	GG	T	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	2	6.2, 6.3	9	
48. Evaluación y propuestas de mejora de un P.O.A..P	NP	P	3	6.2, 6.3	9	
49. Tutorización y evaluación de la actividad anterior	Tut	P,	1	6.2, 6.3	9	
* Estudio y preparación del examen final	NP	T-P	30-35	1-6	Todos	
50. Examen final	GG	C-E	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 asignatura (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”) 	30% (NR) ^v
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%
Examen final	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista sobre el contenido del trabajo monográfico (voluntario) 	(10%)

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 (Coordinación o evaluación); T (Teórica de carácter expositivo, de aprendizaje a partir de documentos o de discusión); P (Prácticas de laboratorio o campo; de solución de problemas; basadas en la observación, experimentación, aplicación de destrezas; de estudio de casos; prácticas con proyectos o trabajos dirigidos...); T-P (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)

^v NR: actividad “no recuperable” o que no permite evaluación extraordinaria