

## MODELO "CARI" DE TUTORIA DE ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD: PROCEDIMIENTO DE FORMACION DE PROFESORES MEDIANTE "REFLEXION EN GRUPO SOBRE LA PRACTICA"

José María Román Sánchez

*Universidad de Valladolid*

**RESUMEN:** El Modelo CARI es una herramienta utilizable en la formación psicopedagógica del profesorado universitario. Estimula a (1) "reflexionar en grupo" sobre las actividades tutoriales que realiza cada profesor, (2) "compararlas" con las que realizan otros, y (3) "proponer" cambios para adaptarlas a la "concepción constructivista" de la enseñanza y el aprendizaje, y a los "criterios de armonización" del espacio europeo de la educación superior.

Ayuda a la interiorización progresiva del nuevo paradigma de la enseñanza universitaria. Promueve el cambio en grupo, por aproximaciones sucesivas, y con el refuerzo intermitente del grupo. Guía el descubrimiento de instrumentos y procedimientos más eficaces para ayudar al alumno a adquirir competencias profesionales.

El Modelo CARI organiza las actividades tutoriales en cuatro categorías "presenciales" y/o "virtuales": (a) Consultas del alumnado, (b) Asesoramientos personales y profesionales, (c) Retroalimentación del funcionamiento de las actividades docentes, y (d) Integración social y académica de cada nueva promoción.

Se aportan evidencias de la "validez social" de este procedimiento de formación psicopedagógica de profesorado universitario mediante la reflexión en grupo sobre la práctica.

**ABSTRACT:** The CARI Model is a tool that could be used in psychopedagogic training university teacher. Incite to (1) "group reflection" over tutorials activities realised by each teacher, (2) "compare them" with the other realised by other people, and (3) "purpose" changes in order to adapt them to the "constructivist conception" of teaching and learning, and the "harmonisation criteria" of european space of the superior education.

This model helps to the progressive interiorization of new paradigm for the university teaching. It increases the change in-group, through successive approximations, and with the intermittent reinforcement in-group. It guides the discovery of more efficient instruments and procedures for helping the student to acquire professional competencies.

The CARI Model organise the tutorial activities in fourth “presential” and/or “virtual” categories: (a) Consult to the student, (b) Personal and Professional Advision, (c) Feedback of Theaching activities functioning, and (d) Academic and Social Integration of whit promotion new students.

To bring evidences of the “social validity” of this procedure of university theacher psychopedagogic training through the reflection in-group over the practice.

**PALABRAS CLAVE:** Tutoría, enseñanza superior, Modelo CARI, formación de profesores, grupo de trabajo.

**KEYWORDS:** Tutorship, higher education, CARI model, professor training, working team.

## Introducción

El modelo CARI es el resultado de una largo proceso de reflexión sobre la práctica de las tutorías, implementación de cambios, nueva reflexión sobre los cambios, implementación, etc. etc. con el objetivo puesto en mejorar la docencia universitaria; es decir, en perfeccionar y aumentar las ayudas que prestamos a los estudiantes universitarios para que incrementen y mejoren sus aprendizajes (Román y Pastor, 1979; Pastor y Román, 1995; Román, 2000a). A partir de 2000 lo hemos puesto a disposición del profesorado universitario de otras áreas de conocimiento y universidades a través de talleres, como procedimiento de formación psicopedagógica de profesores mediante “reflexión en grupo sobre la práctica”, dentro de los programas de formación permanente organizados por las universidades (Román, 2004a,b).

Los supuestos que orientan al modelo (una aportación del nivel tecnológico-instrumental de la *Psicología de la Instrucción* para promover el cambio cognitivo, afectivo y conductual de las actividades docentes del profesorado) y guían la reflexión son:

- (a) Una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje universitarios.
- (b) Los criterios para la armonización del espacio europeo de la educación superior.
- (c) Las funciones y competencias profesionales del profesor universitario.

Tres dimensiones están implícitas o subyacentes al modelo y se hacen explícitas a lo largo del taller de formación psicopedagógica. En la figura 1 puede verse una representación gráfica de estas ideas:

- (1) *Iniciativa*. ¿Quién toma la iniciativa a la hora de realizar las tareas o actividades tutoriales: el profesor o el alumno?
- (2) *Contenidos*. ¿Cuál es el contenido o asunto a tratar en la tutoría: docente o no-docente?; o si se quiere ¿de naturaleza académica o de naturaleza personal?
- (3) *Implementación*. Forma de implementación de la actividad tutorial: ¿presencial y/o virtual?

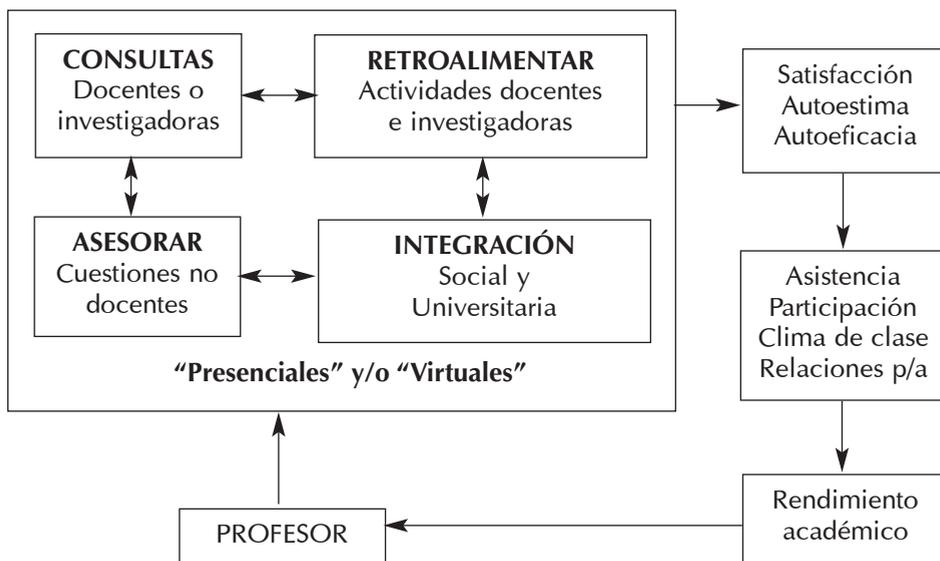
El modelo es un instrumento que sugiere reflexionar, de manera sistemática, sobre lo que hace el docente universitario, para después tomar decisiones sobre lo que quiere o debería hacer, y sobre las razones del cambio (el porqué y el para qué). Es una herramienta que facilita el cambio de mentalidad docente; que ayuda al cambio

de enfoque en la enseñanza universitaria. El cambio se promueve en grupo, por aproximaciones sucesivas y es reforzado intermitentemente por el grupo. Si hay confianza en el grupo, si se "está dispuesto a equivocarse" para aprender de los errores y, también, a "celebrar los éxitos", el cambio de enfoque es más rápido y duradero.

La reflexión puede hacerse individualmente pero es menos eficiente; en grupo es más eficaz y enriquecedora. Reconsiderar y reordenar lo que hacemos, para proponer nuevas acciones, y ejecutarlas, se logra mejor trabajando en grupos de 20/30 profesores. Y cuanto mayor sea la diversidad del grupo -en áreas, categorías y años de experiencia, más variados, numerosos y valiosos son los *productos* de la reflexión y más facilitadores del cambio son los *procesos*.

¿Qué tareas o actividades tutoriales hay que incrementar, decrementar o modificar en función de las competencias que hay que ayudar a aprender a nuestros alumnos? Estamos ante un modelo de formación -y autoformación- mediante la reflexión en grupo sobre la propia práctica, con el objeto de descubrir -o redescubrir- formas, maneras, procedimientos, instrumentos... más eficaces y variados para ayudar al alumnado universitario a adquirir competencias profesionales.

**Figura 1:** Modelo CARI de tutoría de alumnos en la universidad (Román, 2000a).



## 1. Procedimiento de formación

En los talleres de "reflexión sobre la práctica tutorial" (tres sesiones de cuatro horas cada sesión es la temporalización recomendada) es menester comenzar por hacer explícitos los tres grupos de supuestos que orientan al modelo: *la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*; *los criterios de armonización del Espacio europeo de la Educación Superior*; y *las funciones y competencias profesionales del profesor universitario*.

**1.1. Concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.** En los talleres de “reflexión en grupo sobre la práctica”, lo primero que se hace es concretar qué vamos a entender por concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje o, simplificando mucho, por paradigma constructivista.

El constructivismo o concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Román, 1987, 2003a), parte de *cuatro principios explicativos generales*, con apoyo empírico suficiente, integradores y abiertos a la convergencia con otros principios explicativos de segundo y tercer nivel:

*Primero:* La actividad mental constructiva del alumno es determinante para aprender significativamente y con sentido. De este principio se deriva que el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él construye significados y él atribuye sentido a lo que aprende.

*Segundo:* La enseñanza es la ayuda que el profesor presta al alumno para que realice antes y mejor ese proceso de construcción. De este principio se deriva que el profesor debiera guiarse por teorías del proceso de aprendizaje para poder poner a disposición del alumno “ayudas adecuadas” a la construcción. Por tanto, ser más orientador y guía que transmisor de conocimiento, aunque siempre habrá momentos en que la ayuda consistirá precisamente en esto. Ha de disponer de múltiples métodos de instrucción y utilizar el más adecuado a cada situación educativa.

*Tercero:* Lo que hay que construir y ayudar a construir son “saberes” socialmente construidos, históricamente acumulados y educativamente compartidos. De este principio se deriva que los contenidos son el objeto de la “construcción compartida”. Qué contenidos son más importantes, quién lo decide (políticos de la educación, equipos directivos de los centros, departamentos, el profesor) o qué parte le corresponde a cada uno en la decisión... son problemas abiertos. No obstante, un criterio importante de selección es “entresacar” los potencialmente más significativos y funcionales en cada asignatura de entre los históricamente acumulados.

*Cuarto:* Todo conocimiento nuevo se construye a partir de otro anterior. Hay diversas formas de entender cómo está almacenado en la memoria el conocimiento previo: en forma enactiva, icónica, episódica y/o simbólica (proposiciones, producciones, esquemas...). Los mecanismos de ayuda de los profesores dependen en gran medida de la forma de representación del conocimiento previo. La enseñanza constructivista estimula la actividad mental del alumno, el procesamiento activo de la información por parte del estudiante, la elaboración de relaciones entre los nuevos y viejos conocimientos de los sujetos.

En fin, la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza está asociada a una cierta revalorización de los contenidos en la enseñanza; a la inclusión de los contenidos procedimentales, de valores y normas, junto a los tradicionales contenidos declarativos; a la memorización significativa de los contenidos; a la “revisión” de la idea de que el aprendizaje depende únicamente del nivel de desarrollo cognitivo o de la competencia intelectual del alumno; a la importancia de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos; a la definición de los objetivos en términos de capacidad; al esfuerzo por incluir un amplio elenco de capacidades (cognitivas, afectivas y sociales) en el currículum universitario; al énfasis sobre la “funcionalidad del aprendizaje” y a las actividades de evaluación, entre otras (Román y Manso, 1999). Solemos “resumir” y “presentar” los principios constructivistas anteriores, para su discusión en el taller, de esta manera:

- 1- *La actividad mental del alumno es imprescindible para aprender significativamente.*
- 2- *Todo conocimiento nuevo se construye a partir de otro anterior.*
- 3- *Enseñar es ayudar a aprender.*
- 4- *El profesor es, ante todo, un mediador y un modelo de aprendizaje.*
- 5- *Ayudamos a aprender "saberes" socialmente contruidos, históricamente acumulados e instruccionalmente compartidos.*
- 6- *Es menester hacer más énfasis en los conocimientos procedimentales... y valorativos.*
- 7- *Lo cognitivo es importante, pero también lo afectivo, lo social y lo motriz.*
- 8- *La autorregulación del aprendizaje del alumno es imprescindible con los créditos europeos.*
- 9- *El estudiante universitario debe aprender a hacer más uso de los mediadores sociales.*
- 10- *Finalidad de la educación superior: ayudar a desarrollar ciudadanos sabios.*

**1.2. Espacio europeo de la educación superior.** En *segundo lugar*, en los talleres se discuten los más relevantes "criterios de armonización" de la educación superior de los 25 países de la Unión Europea. En la misma medida que seamos capaces de llevarlos a la práctica, estaremos creando el espacio europeo de la educación superior.

Implicaciones de la "convergencia europea": cambia el rol docente del profesor, los objetivos, la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación; cambia el rol discente de los estudiantes; cambia actitudes, sistemas de participación e iniciativas de unos y otros; implica una diferente utilización de los apuntes, los libros de texto, las monografías y los artículos de revistas; implica un cambio de mentalidad, un cambio de paradigma. Un resumen de los criterios para la armonización lo presentamos así para su discusión en el taller:

- 1- *Legibilidad y comparabilidad de las titulaciones: suplemento al diploma.*
- 2- *Estructura universitaria con dos ciclos o niveles: grado y postgrado: % de troncalidad*
- 3- *Sistema de medida del aprendizaje: crédito europeo (ECTS) y sistema de calificaciones (nominal y cuantitativo).*
- 4- *Calidad de la docencia e investigación universitarias: acreditación.*
- 5- *Dimensión europea de la Educación superior: actitudes y valores europeos.*
- 6- *Compatibilidad de los estudios universitarios.*
- 7- *Equilibrio diversidad/uniformidad.*
- 8- *Enfoque profesional (grados) y enfoque académico (postgrados).*
- 9- *Créditos europeos por curso: 60 (1 crédito = 30 horas)*
- 10- *40 horas/semanales de estudio por 45 semanas/año: trabajo del alumnado.*
- 11- *Titulación de los grados: licenciado, ingeniero o arquitecto (180 ó 240 créditos europeos).*

- 12- *Titulación de los postgrados: Máster (60, 90 ó 120 créditos europeos) y Doctor.*
- 13- *Enfoque profesional (asignaturas de grado) y enfoque profesional y/o académico (asignaturas de postgrado).*
- 14- *Selección y secuenciación de los contenidos de las asignaturas de acuerdo con el enfoque.*
- 15- *Reconsideración de las actividades instruccionales convencionales.*
- 16- *Diseñar “actividades instruccionales” no convencionales contabilizables en créditos europeos.*
- 17- *Adaptación de la docencia del profesor en función de las “actividades de aprendizaje” diseñadas para el alumnado.*

**1.3. Funciones y competencias profesionales del profesor universitario.** En tercer lugar, en los talleres de “reflexión en grupo sobre la práctica tutorial” se explicitan y discuten las funciones y competencias profesionales del profesorado universitario, haciendo más hincapé sobre las llamadas competencias transferibles, claves o generales comunes a todo el profesorado, independientemente del área de conocimiento o nivel educativo en que se trabaje.

Funciones del profesorado universitario que se discuten en pequeños grupos primero y en el gran grupo después: *docencia* (preparación, ejecución y evaluación de actividades docentes convencionales y no-convencionales, en el aula, fuera de ella y virtual); *investigación* (preparación, implementación y diseminación de resultados); *extensión universitaria* (servicios a la comunidad), *gestión* y, en su caso, *práctica profesional* (el profesor universitario que puede compaginar docencia, investigación y práctica profesional tiene más posibilidades de dar un enfoque profesional actualizado a sus asignaturas).

**1.3.1. Competencias generales.** Las competencias transferibles, claves o generales hacen referencia, unas, a *inteligencia social*, otras a *inteligencia académica* y otras al manejo de *instrumentos* de primera necesidad para el profesor universitario: las lenguas y la informática (Manso, 2003; Román, 2003b). Competencias generales, claves o transferibles de todo profesor universitario que se discuten en el taller: *El profesor universitario ha de ser...*

1. *Competente para:* (a) Identificar estados de ánimo de los demás. (b) Establecer y mantener relaciones y amistades. (c) Liderar grupos. (d) Solucionar conflictos entre personas. (e) Realizar análisis sociales. (f) Identificar primero y controlar después, los propios estados de ánimo. (g) Controlar los estados de ánimo de los demás. (h) Automotivarse.
2. *Competente para:* (a) Analizar y sintetizar. (b) Aprender de forma continuada o permanente. (c) Resolver problemas. (d) Aplicar los conocimientos en la práctica. (e) Adaptarse a nuevas situaciones. (f) Preocuparse por la calidad. (g) Gestionar la información. (h) Trabajar de forma autónoma. (i) Trabajar en equipo. (j) Organizar y planificar.
3. *Competente para:* (a) Entenderse, al menos, en dos lenguas de la Unión Europea, además de la propia. (b) Manejarse, como mínimo, en cuatro programas informáticos.

**1.3.2. Competencias específicas.** Las competencias específicas, se presentan taxonomizadas; la estructura subyacente a estas competencias sigue un desarrollo deductivo y circular; va desde la definición de las funciones profesionales hasta la evaluación de las mismas, para terminar con iniciativas de mejora y desarrollo de la "profesión" a través de la investigación y/o con la práctica profesional. Competencias específicas que se discuten en el taller: *El profesor universitario ha de ser...*

4. *Competente para* definir las funciones profesionales -así como las tareas que implica cada una de las funciones- del profesional que con la enseñanza de su disciplina ayuda a formar.
5. *Competente para* identificar los conocimientos declarativos y procedimentales fundamentales -de cada materia de su área de conocimiento- que sirvan para ayudar a aprender cada función profesional, y secuenciarles adecuadamente.
6. *Competente para:* (a) Realizar programaciones que integren: **objetivos** a alcanzar (nivel y función profesional a la que sirven); **contenidos fundamentales** (clasificados y secuenciados); **actividades de aprendizaje** (individuales y grupales, presenciales y virtuales, aulares y tutoriales, teóricas y prácticas, académicas y empresariales, universitarias y sociales); **materiales didácticos** (libros, artículos, CD, audiovisuales, internet, guías, guiones) y **sistemas de evaluación** (oral, escrita, práctica, presencial y virtual, formativa y sumativa). (b) Diseñar distintos métodos de enseñanza (entendidos como secuencias de actividades instruccionales) en función del tipo de alumnado y naturaleza declarativa o procedimental de los contenidos de cada asignatura de su área de conocimiento.
7. *Competente para:* (a) Llevar a la práctica o gestionar las actividades programadas, calendarizando adecuadamente aquellas: a realizar en aulas o en tutorías (presenciales), en otros lugares o instituciones (no presenciales) o mediante internet (virtuales), utilizando, en cada caso, las "habilidades docentes básicas" y las "tecnologías de la información y de la comunicación" más adecuadas. (b) Aplicar distintos métodos de enseñanza en función del tipo de alumnado y naturaleza declarativa o procedimental de los contenidos en cada asignatura de su área de conocimiento.
8. *Competente para* enseñar a sus alumnos "estrategias cognitivas de aprendizaje" de cada materia de su área de conocimiento que les ayude a hacerse aprendices cada vez más autónomos.
9. *Competente para* utilizar las "habilidades de comunicación" más adecuadas en cada **situación docente** (aula, tutoría, red), para cada **persona** (alumno, profesor o profesional), tipo de **grupo** (pequeño, mediano o grande) y con las **tecnologías** de la información y de la comunicación disponibles.
10. *Competente para:* (a) Diseñar, aplicar y corregir pruebas de evaluación de, al menos, seis niveles distintos de dificultad en cada materia de su área de conocimiento (con y sin materiales). (b) Evaluar eficazmente aprendizajes de individuos y de grupos, productos y procesos, presencial y virtualmente, conceptos, habilidades y actitudes.
11. *Competente para* generar nuevos conocimientos tanto de naturaleza "pedagógica" como "disciplinar" que permitan ir definiendo mejor las "tareas profesionales" (del profesor universitario y del profesional correspondiente); los

conocimientos generados pueden ser teórico conceptuales, tecnológico instrumentales o técnico prácticos; y puede hacerse mediante la investigación y/o mediante el ejercicio de su profesión de origen, siempre que esto sea necesario, para ayudar a aprender mejor a sus alumnos las competencias profesionales propias de la carrera.

12. *Competente para* gestionar relaciones con empresas públicas y privadas, colegios profesionales, sociedades científicas afines, etc. para el desarrollo de prácticas y prácticum; (b) buscar patrocinadores de investigaciones, responder a convocatorias oficiales de I+D, etc.; (c) organizar reuniones científicas, jornadas, symposium, congresos, etc.

En este diseño de perfil profesional del profesor universitario, docencia, investigación y práctica profesional se complementan -o pueden complementarse- y se determinan recíprocamente dos a dos, en un triple determinismo recíproco.

## 2. Reflexión sobre los cuatro grandes grupos de tareas tutoriales

En los talleres de reflexión sobre la práctica tutorial (ya hemos dicho que la temporalización más eficiente es tres sesiones de cuatro horas cada sesión), *en cuarto lugar* se analizan los cuatro grandes grupos de tareas tutoriales, para después compararlas con las que hacen los demás y, finalmente proponer cambios acomodados a los tres grupos de supuestos o “ideas fero” parsimoniosamente descritas anteriormente.

Las tareas y actividades instruccionales se organizan dentro del Modelo CARI (acrónimo formado con las iniciales de los cuatro grupos de tareas tutoriales) en torno a cuatro categorías “presenciales” y/o “virtuales”:

- (a) Consultas del alumnado,
- (b) Asesoramientos personales y profesionales,
- (c) Retroalimentación del funcionamiento de la actividad docente, e
- (d) Integración social y académica del alumnado de nuevo ingreso.

**2.1. Consultas del alumnado.** ¿Qué tareas o actividades tutoriales realiza el profesorado universitario por iniciativa del alumnado? O dicho de otra manera, ¿para qué tipo de asuntos de naturaleza académica -docente y/o investigadora- acuden los alumnos al profesor? A este tipo de actividad, alumnado y profesorado tradicionalmente denominan “consultas”.

Después de reflexionar en pequeños grupos (4-6 profesores), estimulados por esas preguntas, se pasa a exponer lo tratado a todos, con objeto de comparar y analizar semejanzas, diferencias y causas de las mismas. Posteriormente se presentan datos de otras universidades, para finalmente, a la luz de los principios orientadores descritos, hacer propuestas de cambio de las tareas tutoriales (cambios que se transfieren a otras tareas docentes) adaptadas a cada gran área de conocimiento. Algunas de las semejanzas y diferencias más frecuentemente identificadas:

- (1) *El número y tipo de consultas es una función de, al menos, estas variables:* Método de enseñanza utilizado por el profesor, sistema de evaluación, tipo de asignatura (área de conocimiento, enfoque de los contenidos, desarrollo de las clases...), alumnado: número grande o pequeño, si son de primero o de últi-

mos cursos, características del profesorado (personalidad y especialidad que imparte...), ubicación de horarios (coincidentes o no con las clases) y época del curso (antes de los exámenes, entrega de trabajos...)...

- (2) *El tipo de consultas* pueden ser docentes y no-docentes: personales, profesionales... Hay muchos alumnos "poyaques", que aprovechan la ocasión para consultar todo tipo de temas, encabezando sus preguntas con un "pues ya que estoy aquí..." .
- (3) *El tipo de alumnado que acude*: masculino y femenino; alto y bajo rendimiento; con altas capacidades; que asisten a clase y no asisten.

Las propuestas de cambio -tercer momento de este subproceso de reflexión guiada y en grupo sobre la práctica- pueden generarse (método de redescubrimiento) haciendo esta pregunta: *Para ayudar a aprender mejor: ¿en qué sentido necesitas incrementar, disminuir y/o modificar las consultas realizadas por iniciativa de los alumnos y las alumnas?*

Este es uno de los momentos más enriquecedores del taller por la cantidad de propuestas que se generan y por el esfuerzo de cada profesor por encontrar la viabilidad de las propuestas en sus asignaturas. En el cuadro I una propuesta de procedimiento de mejora de la lectura significativa de libros, capítulos de libros, artículos de revistas, apuntes, etc. que se discuten en los talleres.

---

**Cuadro I: Estrategia de Lectura Significativa de Textos.**

---

*La forma de trabajar, centrada más en el alumnado que en el profesorado, recomendada por la convergencia europea, precisa de instrumentos -técnicas, estrategias- que ayuden al alumno a ser eficaz en la lectura de textos, dado que con más frecuencia que **escuchar** (dependiente de la enseñanza expositiva) tendrá que **leer**. Por ello es necesario que el profesorado disponga de instrumentos validados (Román, 1997) que pueda recomendar. La siguiente estrategia de lectura significativa de textos puede ser unos de esos instrumentos, recomendados por el profesor y/o enseñados en sus clases o tutorías:*

- 1. Subrayado lineal.** *Lee tres o cuatro párrafos y subraya la frase o frases que consideres más significativa. Diferencia conceptos principal y secundarios, si procede. Lee otros tres o cuatro párrafos, e ídem. Así sucesivamente hasta terminar cada capítulo. Simultáneamente...*
- 2. Paráfrasis.** *Anota en los márgenes una idea (al menos una cada tres o cuatro páginas): inferencia, aplicación, relación con experiencias, crítica: limitaciones, fallos, lagunas, contradicciones con tus creencias, comparación con criterio personal, con algo leído, etc. Al finalizar cada capítulo...*
- 3. Autopreguntas.** *Para comprobar si una persona conoce lo más importante de este capítulo ¿qué tres preguntas le harías que al ser contestadas impliquen responder a lo fundamental?. Puedes orientarte para hacer las preguntas por la taxonomía de Bloom elaborando preguntas que obliguen a: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar o valorar (criticar, relacionar con experiencias...). Anótalas al final de cada capítulo.*

- 4. Mapa conceptual.** Organiza las ideas principales y las secundarias jerárquicamente, al menos en tres niveles (superestructura, macroestructura y microestructura). Dibuja uno al final de cada capítulo (no resumen, ni esquema, ni cuadro sinóptico).
- 

En los talleres también se discute sobre cómo guiarse a la hora de hacer preguntas al alumnado, fundamentalmente de naturaleza académica, tanto cuando vienen a consulta como en las clases convencionales. Un heurístico, entre otros, que solemos poner a su disposición está tomado de la Taxonomía de Bloom y colaboradores. Se pueden hacer preguntas cuya respuesta implique:

1. Conocimiento superficial de lo que se pregunta,
2. Comprensión de lo que se pregunta,
3. Aplicaciones de conceptos que hay que dar por sabidos,
4. Análisis de conceptos complejos,
5. Síntesis de varios conceptos (encontrar la categoría subyacente), y
6. Evaluaciones o valoraciones de eventos, planteamientos, concepciones teóricas, etc.

Este heurístico sugiere ideas también para ser utilizadas en los exámenes convencionales con o sin materiales (libros, apuntes, formularios, etc.). Las preguntas de la zona alta deben responderse sin la ayuda de materiales presentes en el momento del examen, mientras que las preguntas de la zona baja pueden hacerse con materiales y, si es el caso, tiempos limitados.

**2.2. Asesoramientos personales y profesionales.** ¿Para qué tipo de asuntos de naturaleza no académica acuden los alumnos al profesor? Asuntos a los que, por lo general, únicamente podemos atender con asesoramientos más o menos superficiales.

Tras reflexionar en pequeños grupos, se pasa a exponer lo tratado a todo el grupo para comparar y analizar semejanzas, diferencias y sus causas. Después se presentan datos de profesores de otras universidades, para finalmente, teniendo en cuenta los tres principios orientadores, hacer propuestas de cambio adaptadas a cada área de conocimiento. Algunas de las semejanzas y diferencias más frecuentemente identificadas:

- (a) Los *asuntos personales y profesionales* para los que solicitan asesoramiento están en función de características del profesor como: especialidad (derecho, psicología, medicina...), inteligencia social, o inteligencia emocional, entre otras.
- (b) Muchas consultas de naturaleza no académica -ni docente, ni investigadora- giran en torno a los frecuentes *problemas de ansiedad ante los exámenes* o pruebas universitarias en general. Si el profesor conoce alguna de las "técnicas sencillas" para el control de la ansiedad podría ayudarles, si no únicamente puede asesorar sobre lugares o profesionales que se dedican a este tipo de trabajos. Técnicas sencillas al alcance de cualquier profesor universitario son las basadas en:

- *Respiración*: Inspiración profunda, retención del aire, espiración lenta.
- *Tensión-distensión de los músculos* de la parte del cuerpo más afectada.
- *Verbalizaciones positivas*.
- *Visualizaciones positivas*.
- *Concentración en la descripción detallada* del lugar en que te encuentres.

(c) *Problemas de autoestima y autoeficacia*: análisis de creencias irracionales.

Propuestas de cambio -tercer momento del subproceso- pueden producirse en el taller haciendo esta pregunta: *Para ayudar a aprender mejor: ¿en qué sentido necesitas incrementar, disminuir y/o modificar los asesoramientos realizados por iniciativa de los alumnos y las alumnas?*

Este momento es, además de creativo, procedimentalizador, por cómo cada profesor trata de adaptar las propuestas a sus asignaturas, o de construir "conocimiento situado".

En el cuadro II un resumen de las estrategias, habilidades y automatismos componentes de la inteligencia social, y de la inteligencia emocional, que se discuten en el taller al tratar las características del profesor universitario.

---

**Cuadro II:** *Estrategias, habilidades y automatismos de la inteligencia social y de la inteligencia emocional (Román, 2003a)*

---

**INTELIGENCIA SOCIAL.** *La inteligencia social podría ser definida como un conjunto de estrategias, habilidades y automatismos que una persona tiene, p.e. un profesor o un alumno, en un momento dado para resolver problemas de naturaleza social o para crear nuevas situaciones sociales. Los grupos más relevantes de esas estrategias, habilidades y/o automatismos son:*

1. *Identificar estados de ánimo de los demás.*
2. *Establecer y mantener relaciones y amistades.*
3. *Liderar grupos.*
4. *Solucionar conflictos entre las personas.*
5. *Realizar análisis sociales.*

**INTELIGENCIA EMOCIONAL.** *La inteligencia emocional podría ser definida como un conjunto de estrategias, habilidades y automatismos que una persona tiene, p.e. profesor o un alumno, en un momento dado para resolver problemas de naturaleza emocional o para crear nuevas situaciones o manifestaciones emocionales. Los grupos más relevantes de esas estrategias, habilidades y/o automatismos son:*

1. *Identificar los propios estados de ánimo.*
  2. *Controlar los propios estados de ánimo.*
  3. *Automotivarse.*
  4. *Identificar estados de ánimo de los demás.*
  5. *Controlar estados de ánimo de los demás.*
-

En el cuadro III vemos varias propuestas realizadas para mejorar la calidad de las clases convencionales (de teoría, de problemas, de prácticas, de laboratorio...), las tutorías y las actividades instruccionales no convencionales.

---

**Cuadro III:** Para incrementar la calidad de clases y tutorías.

---

En línea con la convergencia europea, estas son algunas de las recomendaciones que dan los profesores a sus colegas (Román, 2004b) para incrementar el clima afectivo en las actividades docentes convencionales y no convencionales:

- *Estimula a tus alumnos a:* discutir lo que les interesa, colaborar, cuestionar lo que “otros” dan por sentado.
  - *Valora las propuestas que hacen.*
  - *Ayuda a tus alumnos a:* aprender de los errores, tolerar la ambigüedad, elaborar y organizar información, recuperar información.
  - *Estimula su fantasía,* imaginación y producción de imágenes.
  - *Da tiempo para que piensen* cuando hagas preguntas.
  - *Escucha activamente.*
  - *Ayuda -si fuere el caso- a expresar sus sentimientos,* de manera socialmente aceptable.
- 

**2.3. Retroalimentación del funcionamiento de las actividades docentes.** ¿Qué tareas o actividades tutoriales realiza el profesorado universitario para retroalimentar su actividad docente y si es el caso su actividad investigadora?. Es decir, ¿qué iniciativas de supervisión toma para identificar los puntos fuertes y los puntos débiles y seguir mejorando y perfeccionándose?. A este tipo de tareas o actividades se denomina actividades tutoriales de “retroalimentación” o “supervisión”.

Después de reflexionar en pequeños grupos (4-6 profesores), se expone lo tratado a todo el grupo con el objeto de comparar y analizar semejanzas, diferencias y sus causas. Al mismo tiempo se presentan datos de profesores de otras universidades para, finalmente, en función de los tres supuestos orientadores hacer propuestas de cambio adaptadas a cada área de conocimiento. Algunas de las semejanzas y diferencias más frecuentemente identificadas son:

- (a) *Las iniciativas del profesor para mejorar la calidad docente* puede concentrarlas, principalmente, con representantes y alumnos especialmente elegidos; puede retroalimentar -obtener información que mejore nuestra competencia docente en los siguientes aspectos: contenidos disciplinares, actividades instruccionales convencionales y no convencionales, motivación, estructura mental y clima de la clase
- (b) *¿Cuándo y dónde realizar las actividades de retroalimentación?:* Al terminar la clase, en pasillos, cafetería, despacho... con los alumnos citados.
- (c) *“Detalles” que mejoran la calidad docente:* Preguntas presenciales ad hoc, detalles por email ad hoc., notas escritas, teléfono...
- (d) *“Informaciones profesionales” que motivan:* Sistemas de intercambio nacio-

*nal e internacional, prácticas en empresas, problemas de la universidad, funcionalidad profesional de los contenidos teóricos...*

Las propuestas de cambio -tercer momento del subproceso de reflexión sobre la práctica- aparecen en el taller haciendo esta pregunta: *Para ayudar a aprender mejor: ¿en qué sentido necesitas incrementar, disminuir y/o modificar las actividades de retroalimentación realizadas por tu iniciativa?*

Por razones de creatividad, procedimentalización de las ideas y apropiación de conocimientos situados, este es uno de los momentos clave del taller. Fruto de esta experiencia compartida es el listado (cuadro IV) de "habilidades docentes básicas" que se describen, ejemplifican, justifican psicológicamente, discuten y acomodan a las actividades docentes convencionales y no-convencionales de las cinco grandes áreas de conocimiento.

**Cuadro IV:** *Habilidades docentes básicas (Román, 2003a).*

---

- 1- Utilizar claves instruccionales (anécdotas, sentido del humor, breviaros culturales)
  - 2- Presentar transparencias.
  - 3- Manejar niveles de abstracción.
  - 4- Información verbal + información visual
  - 5- Utilizar informaciones funcionales.
  - 6- Hacer preguntas.
  - 7- Descansos en grandes grupos (por parejas).
  - 8- Utilizar los silencios.
  - 9- Movimiento y ubicación en el aula (adelante-atrás en preguntas; izquierda-derecha en explicaciones).
  - 10- Interacción visual.
  - 11- Activar esquemas inclusores (resumir lo del día anterior; preguntas).
  - 12- Utilizar organizadores previos.
  - 13- Escribir en pizarra, no hablar.
  - 14- Utilizar organizadores gráficos.
  - 15- Velocidad de explicación.
  - 16- Conflictos cognitivos.
  - 17- Pensar en voz alta.
- 

En el cuadro V encontramos los componentes de la estructura mental de cada asignatura (actitud hacia...) que se discuten y analizan en el taller, al tratar la necesidad de conocer sus componentes, ya que es más fácil crearla que modificarla después. Si es positiva todo funciona, pero si es negativa, entorpece el proceso de enseñanza aprendizaje.

**Cuadro V:** Componentes de la “estructura mental” de cada asignatura.

---

Al mes como máximo de clase, los alumnos universitarios ya se han formado una idea de cómo se va a desarrollar cada asignatura. Y los componentes de esa estructura mental que condicionará positiva o negativamente el aprendizaje, son los siguientes (Chambon , 1990):

- Esfuerzo que requiere la asignatura.
  - Formación que tiene el profesor.
  - Capacidades necesarias para aprobar.
  - Clima de clase en la asignatura.
  - Utilidad de los conocimientos de la asignatura.
- 

Para desarrollar un “buen clima de clase”, elemento fundamental para no entorpecer los procesos cognitivos de aprendizaje, se discuten y analizan en el taller, al tratar de la importancia del “clima” en las actividades instruccionales convencionales y no convencionales, las sugerencias del cuadro VI.

**Cuadro VI:** Para desarrollar un buen “clima de clase”.

---

Rubinstein (1989), director del Departamento de Matemáticas de la UCLA, daba estas recomendaciones a los profesores noveles que se incorporaban a la docencia:

- (a) Da a tus alumnos oportunidad de enseñarte.
  - (b) Concéntrate en pocos conceptos y ahonda.
  - (c) Explicita siempre las conexiones teoría-práctica.
  - (d) Estimula las preguntas y tómate tiempo para contestarlas.
  - (e) Adapta tus planes a la clase, nunca digas: “vamos atrasados”.
  - (f) No dudes de la capacidad de tus alumnos para aprender.
- 

**2.4. Integración social y académica de cada nueva promoción.** ¿Qué tareas o actividades tutoriales realiza el profesorado para favorecer la rápida integración social y académica de las nuevas generaciones? La rápida y eficiente integración de los nuevos alumnos repercute favorablemente en el rendimiento académico. Todo lo que sea acelerar ese tipo de aprendizaje básico es tiempo y energía que el alumno de primero puede dedicar al aprendizaje de las competencias profesionales de su titulación de grado o postgrado.

Tras reflexionar en pequeños grupos, se expone lo tratado a todos para comparar y analizar semejanzas, diferencias y causas. Simultáneamente se presentan datos de cómo actúan en otras universidades para, finalmente, hacer propuestas de cambio de las tareas tutoriales adaptadas a cada área de conocimiento. Algunas de las semejanzas y diferencias más frecuentemente identificadas:

- (a) *Iniciativas del profesor en el ámbito de lo personal:*

- Mejorar las "relaciones sociales", dinámica de grupos...
- Incrementar la "información sobre departamentos, centro, universidad".

(b) *Iniciativas de equipos directivos en el ámbito personal, curricular y profesional:*

- Programas de tutorización de alumnos de nuevo ingreso, p.e.: Universidad de Valladolid (1999), UPC Mataró (1999). Universidad de Jaén (2000), Universidad SEK (2000), Universidad de La Rioja (2002), Universidad de Burgos (2003).
- Tutorizan, con elevada frecuencia: alumnos de 4º y 5º, becarios y profesores.
- Se da apoyo, sobre todo, a alumnos de 1º, repetidores, que trabajan, discapacitados...
- Acciones casi universalizadas: Bienvenida, presentaciones, entrega de documentos.
- En algunos centros, sistemáticamente, dinámica integradoras de los grupos...

Las propuestas de cambio -tercer momento del subproceso- pueden generarse en el taller haciendo esta pregunta: *Para ayudar a aprender mejor: ¿en qué sentido necesitas incrementar, disminuir y/o modificar las actividades de integración social y académica realizadas por tu iniciativa y/o iniciativa de los equipos directivos de los centros?*

Este momento es muy enriquecedores tanto por las propuestas que se generan, como por los esfuerzos de cada profesor tratando de ver la viabilidad para él y/o para su centro o departamento. En algunas universidades se dedican los dos o tres primeros días de clase, además de a la presentación del programa de la asignatura correspondiente, a realizar unas sesiones de dinámica de grupos para la rápida formación de un grupo/clase, como alternativa al agregado de 40-60 alumnos, cada uno aislado de los demás o a lo sumo formando díadas o tríadas (Núñez y Loscertales, 2003).

Un listado de sugerencias hechas por distintos profesores y en distintas universidades, fruto de la aplicación en actividades tutoriales de integración social (experiencia), y de lecturas sobre habilidades sociales y dinámica de grupos para mejorar las relaciones sociales con los alumnos, entre los alumnos y entre los profesores (cuadro VII). Este tipo de listados puede incrementarse y mejorarse a medida que se reflexione sobre estos temas en otros talleres.

**Cuadro VII:** *Estrategias generales para mejorar las "relaciones sociales".*

- 
1. *Escucha la opinión de los demás.* La "escucha activa" de la opinión de los demás es la primera habilidad social de un líder.
  2. *Sonríe.* La sonrisa facilita el acercamiento entre las personas.
  3. *Llama a las personas por su nombre.* Para todos es agradable oír su propio nombre.
  4. *Habla con las personas.* Nada hay tan agradable y animador como unas palabras cordiales y amables.
  5. *Sé cordial.* Habla y actúa con sinceridad, con naturalidad, con "buenas formas"; todo lo que hagas, hazlo con gusto y con afecto.

6. *Sé generoso en elogiar.* Los líderes saben elogiar, animar, dar confianza, reforzar, motivar la realización de tareas.
  7. *Sé servicial.* Todos los días ayuda a alguien; lo que más vale en nuestra vida es lo que hacemos por los demás sin nada a cambio.
  8. *Interésate por los demás.* Siempre podemos aprender algo interesante de los demás; a su vez fortalecemos nuestros vínculos.
  9. *Sé positivo al criticar.* Indica cómo hacer algo en la próxima ocasión, más que indicar lo que está mal de una ocasión pasada.
  10. *Identifica los sentimientos de los demás.* Darte cuenta del estado de ánimo del otro facilita la comunicación y el entendimiento.
- 

### 3. Tercera dimensión del modelo: la tutoría telemática

Las dos dimensiones subyacentes al modelo, que acabamos de describir, -tareas realizadas por iniciativa del alumnado y tareas realizadas por iniciativa del profesorado- se complementan con una tercera dimensión, que implica la posibilidad de realizar todas o parte de las tareas tutoriales mediante la utilización de internet, de manera no presencial o virtual.

En *quinto lugar*, o como momento quinto de este procedimiento de formación psicopedagógica de profesorado universitario, se reflexiona sobre la práctica con este estímulo: *¿En qué “grado” pueden -y podrán- hacerse las tareas tutoriales de manera virtual o no-presencial? ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes de la tutoría no-presencial o virtual?*

Después de reflexionar en grupos de 4/6 profesores, se pasa a exponer lo tratado al grupo con objeto de comparar y analizar semejanzas, diferencias y sus causas. Al mismo tiempo se presentan datos de otras universidades para, finalmente, a la luz de los tres principios orientadores, hacer propuestas de cambio de las tareas tutoriales adaptadas a cada área de conocimiento. Algunas de las semejanzas y diferencias más frecuentemente identificadas:

- (1) El grado en que pueden -o podrán- hacerse las tareas tutoriales de manera virtual o no-presencial depende, o va a depender, del *grado de dominio que el profesorado tenga de*:
  - Email o correo electrónico,
  - Listas,
  - Foros,
  - Tablón,
  - Pizarra,
  - Páginas Web,
  - Videoconferencia (utilizable p.e. hasta en lectura de tesis doctorales),
  - Plataformas de trabajo cooperativo...
  - Software educativo disponible en las distintas asignaturas universitarias: p.e. lo hay ya para prácticas de Fisiología Humana, Diagnósticos de trastornos en

humanos (Facultades de Medicina), Diagnósticos de perros y gatos (Facultades de Veterinaria), Psicodiagnóstico y tratamientos de acrofobia, fobia social, aracnofobia, anorexia, bulimia, ortorexia, estrés postraumático, claustrofobia, agorafobia... (Facultades de Psicología), entre otros muchos ya disponibles, en experimentación y en producción por universidades españolas.

(2) Las *ventajas o inconvenientes de la tutoría no-presencial o virtual* está en función de:

- la edad, los recursos y la localización geográfica de los alumnos.
- la naturaleza o tipo de las cuestiones académicas, personales o profesionales que se consultan o para las que se pide asesoramiento.
- el desarrollo de la tecnología (capacidad de los ordenadores y de las redes de transmisión de datos), y de la adquisición por las universidades (limitaciones económicas).

(3) En todo caso, la opinión unánime del profesorado que ha participado en los talleres es que vamos hacia la integración de lo presencial con lo virtual, aprovechando los puntos fuertes de cada una de las dos formas de enseñanza. Dos razonamientos analógicos al respecto:

- El cuento de la sabiduría milenaria hindú titulado **Los ciegos y el elefante** (3.000 años a.C) ilustraría este fenómeno.
- Otra buena ilustración del fenómeno "integrar lo presencial con lo virtual" surge al responder mentalmente a esta pregunta: ¿Cuáles son las ventajas de ver el fútbol por TV? (enseñanza presencial) ¿Y cuáles son las ventajas de ver un partido de fútbol en el campo? (enseñanza virtual).

Las propuestas de cambio -tercer momento del subproceso de reflexión guiada y en grupo sobre la práctica- pueden producirse en el taller haciendo esta pregunta: *Para ayudar a aprender mejor: en qué sentido ¿necesitas incrementar, disminuir y/o modificar presencial vs virtual, las actividades realizadas por tu iniciativa y/o con el apoyo de los equipos directivos de los centros?*

Este es uno de los momentos más enriquecedores del taller por la cantidad de propuestas que se generan (método de redescubrimiento) y cómo cada profesor trata de encontrar elementos útiles para él y/o para su centro o departamento (actividad mental de *procedimentalización*, es decir, de conversión de las "ideas" en secuencias de "acciones" o de transformación del "significado" en "conducta") y por la adquisición de conocimiento funcionalmente situado.

#### 4. El profesor como comunicador

Para el profesor es fundamental desarrollar un grupo de habilidades sociales (componentes de la llamada inteligencia social) para ayudar, más, mejor y antes, a sus alumnos a aprender, tanto presencialmente, como virtualmente, sobre todo desde la tutoría, pero también desde las otras actividades docentes convencionales y no-convencionales.

Ser un buen comunicador es una característica necesaria, aunque no suficiente, para ser un eficaz profesor universitario. Datos cuantitativos de origen experimental y correlacional, junto a datos cualitativos de origen "experiencial" indican que hay cinco estrategias o habilidades que ayudan de manera significativa a ser un buen

comunicador: estrategia para *escuchar activamente*, estrategia para *afrontar quejas*, estrategia para *criticar*, estrategia para *recibir críticas*, y estrategia para *pedir excusas*.

Por ello, en el taller, en *sexto y último lugar*: (a) se informa de la secuencia de pasos o momentos de cada una de ellas, más frecuentemente utilizados para alcanzar el objetivo, (b) se modela, (c) se practica y, (d) se evalúa (retroalimentación para volver a practicar).

**4.1. Estrategia para “escuchar activamente”.** Esta es la secuencia de pasos o momentos, más frecuentes para alcanzar el objetivo, aunque no siempre haya de ser ese el orden (el profesor decide la secuencia en función del contexto y de la persona a la que tiene que escuchar):

1. *Elimine distractores.* No realice otras cosas al mismo tiempo.
2. *Escuche atentamente.* Emplee gestos y posturas que denoten atención. Establezca contacto visual.
3. *Refuerce.* Asentimientos de cabeza y verbales. Haga que el que hable se sienta cómodo.
4. *Deje hablar.* Sea paciente, no juzgue, ni de ideas o soluciones prematuras. Realice anotaciones, si procede. No interrumpa ni contra-argumente. Repita lo mismo con otras palabras.
5. *Concéntrase en lo que dice.* Para resumírselo. Para hacerle preguntas posteriormente.
6. *Empatice.* Cuide tono y volumen de voz. Controle los silencios. Identifique sus sentimientos. Controle las propias emociones.

**4.2. Estrategia para “afrontar quejas”.** La secuencia de pasos o momentos, más frecuentes para alcanzar el objetivo, aunque no siempre ese haya de ser el orden, es esta (el profesor decide la secuencia en función del contexto y de la persona que acude a quejarse):

1. *Escuche activamente.* Deje que se queje. No conteste. Mire y escuche. Quien se queja respira más profundo, toma aliento, le falta aire... (descarga emocional). Frases de apoyo: p.e. -Te entiendo. -Te comprendo. -Yo en tu lugar también...
2. *Analice los hechos.* Cuando la persona deje de estar acalorada... -¿qué pasó?, -¿cuándo pasó?, -¿cómo pasó?... Estimule la parte racional, no la emocional.
3. *Tome decisiones.* Pregunte: ahora ¿qué esperas de mí? Tal vez sólo quería quejarse y ser oída. Conteste: lo voy a pensar detenidamente; te daré una respuesta. Si es evidente el fallo, discúlpase y preguntar qué necesita.

**4.3. Estrategia para “criticar”.** Aunque el profesor decide la secuencia en función del contexto y de la persona a quien haya que criticar, esta es la secuencia de pasos o momentos, más frecuentes para alcanzar el objetivo, aunque no siempre ese haya de ser el orden:

1. *Esté presente.* Cara a cara y en privado.

2. *Sea concreto*. Límitese al hecho concreto. Señale también hechos "positivos" y "regulares".
3. *Ofrezca soluciones*. Indique cómo se podría cambiar el hecho concreto criticado (evita frustración, desmoralización o desmotivación).
4. *Sea sensible*. Sea empático (frena resentimiento, amargura, actitudes defensivas y distanciamiento).

**4.4. Estrategia para "recibir críticas"**. Secuencia de pasos o momentos, más frecuentes para alcanzar el objetivo, aunque no siempre ese haya de ser el orden (el profesor decide la secuencia en función del contexto y de la persona de quien se reciba la crítica):

1. *Escuche activamente*. Solicite aclaración de términos. Sugiera cambios respecto a las "formas" de cómo critica. Reformule y resume las críticas.
2. *Reconozca los hechos* y muestre acuerdo, si la crítica es adecuada.
3. *Solicite o sugiera alternativas de actuación*.
4. *Pida disculpas* y acepte responsabilidades. Manifieste compromiso de rectificar.
5. *Agradezca la actitud* del que critica.

**4.5. Estrategia para "pedir excusas"**. Esta es la secuencia de pasos o momentos, más frecuentes para alcanzar el objetivo. No obstante el profesor puede decidir la secuencia en función del contexto y de la persona a quien haya que pedir excusas (Rosenfeld y otros, 2003):

1. *Declare la intención de disculparse*. Haga llegar, de forma indirecta, a la persona que se tiene intención de disculparse.
2. *Expresa arrepentimiento*. Haga directa, presencial y verbalmente a la persona ofendida muestras diversas de arrepentimiento.
3. *Ofrezca restitución y compensación*. En aquellos aspectos en que pueda hacerse.
4. *Haga declaración de auto-castigo*. Como por ejemplo manifestar lo mal que uno se siente o la vergüenza pública, o...
5. *Pida perdón...*Y manifieste que el "hecho" no volverá a ocurrir.

## 5. Validez social del modelo

Hay pruebas, indicios y evidencias de que el modelo funciona; es decir, es útil para conseguir los objetivos para los que ha sido diseñado. Existen indicadores de que es una herramienta útil para ayudar al profesorado a cambiar en la dirección que señala el paradigma constructivista, la convergencia europea y las correspondientes competencias profesionales del profesor universitario.

Un indicador es el **grado de satisfacción** con los distintos elementos del taller, manifestado anónimamente por el profesorado (cuadro VIII). Es un indicador habitual de validez social del taller e indirectamente del Modelo que ha sugerido, o de donde se han deducido, las actividades del taller de reflexión sobre la práctica. En una esca-

la de 0 a 10, oscila en todos los componentes entre 7 y 10. No hay apenas dispersión en función de: (a) área de conocimiento (humanidades, ciencias experimentales, bio-medicina, ciencias sociales y tecnologías), y (b) universidad.

Otro indicador habitual de validez social del taller e indirectamente del Modelo es el grado en que las universidades **demandan repetir** el taller, tras un año de comprobación de sus efectos sobre el profesorado que ha participado en el mismo. Así, por ejemplo: una universidad lo repitió dos veces, otra lo repitió tres veces, otra cuatro veces y otra cinco veces. Sólo una no repitió la demanda, una vez realizado el primer taller de reflexión sobre la práctica de las tutorías.

Un tercer indicador de validez del modelo -y esté es una propuesta- podría obtenerse del **incremento de rendimiento** de los profesores que han pasado por el taller. O dicho de otra manera el % de incremento en la cantidad de aprobados con respecto a la etapa anterior al proceso de formación (comparación intragrupo), y comparados con un grupo equivalente que no hayan realizado el taller de formación (comparación intergrupos): % de incremento de aprobados, % de incremento de notables y % de incremento de sobresalientes. Ahora bien, este indicador debiera ser calculado por los vicerrectorados correspondientes, como "indicio" -que no seguridad, dada la complejidad de la variable dependiente "rendimiento académico"- de que los recursos invertidos en formación psicopedagógica del profesorado universitario son socialmente rentables (Román, 2000b).

**Cuadro VIII:** Escala para calcular un índice de "validez social " del taller.

**INSTRUCCIONES:** Califica de 0 a 10 cada una de las cuestiones siguientes. Todas hacen referencia a las "actividades" del taller. Para puntuar con más rigor orientate por esta escala:

- *No, Nada o en absoluto* ..... 0
- *Casi nada* ..... 1 ó 2
- *Un poco o algo* ..... 3 ó 4
- *Aceptable* ..... 5
- *Sí, bastante* ..... 6 ó 7
- *Sí, mucho* ..... 8 ó 9
- *Sí, Totalmente* ..... 10

\* \* \* \* \*

- 1- **Utilidad:** ¿Has aprendido en este taller algo utilizable en tus tutorías? \_\_\_\_
- 2- **Consistencia:** ¿Son adecuados los materiales empleados en el taller? \_\_\_\_
- 3- **Consistencia:** ¿Se estimula la participación de los asistentes al taller? \_\_\_\_
- 4- **Documentación:** ¿Son interesantes los textos entregados en fotocopias? \_\_\_\_
- 5- **Organización:** ¿Ha sido fácil seguir el taller? \_\_\_\_
- 6- **Eficacia:** ¿Te crees capaz de llevar a la práctica las tareas tutoriales trabajadas? \_\_\_\_
- 7- **Transferencia:** ¿Son aplicables con tus alumnos las tareas tutoriales practicadas? \_\_\_\_
- 8- **Duración:** ¿El taller ha tenido una duración adecuada? \_\_\_\_
- 9- **Satisfacción:** ¿Son entretenidas las actividades de este taller? \_\_\_\_

- 10- Metacognición:** ¿Han sido valiosas las "reflexiones sobre la práctica" de las tutorías? \_\_\_\_\_
- 11- Modelado:** ¿Los ejemplos presentados por el profesor, han sido de interés? \_\_\_\_\_
- 12- Actividades instruccionales:** ¿Las "prácticas simuladas" fueron interesantes? \_\_\_\_\_
- 13- Claridad:** ¿Grado de claridad expositiva del profesor? \_\_\_\_\_
- 14- Motivación:** ¿Habilidad para motivar mostrada por el profesor? \_\_\_\_\_

Lo dos aspectos **más positivos** del taller, o que más te han gustado:

Lo dos aspectos **más negativos** del taller, o que menos te han gustado:

## BIBLIOGRAFÍA

- CHAMBON, M. (1990). La perception d'une discipline scolaire par les élèves. Représentation et effets identitaires. *European Journal of Psychology Education*. 6; 337-354.
- MANSO, J.M. (2003). *Perfil de competencias profesionales del profesor universitario*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Vicerrectorado de Ordenación Académica. Mimeografiado.
- NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (2003). *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB.
- PASTOR, E. y ROMÁN, J.M. (1995). *La tutoría en educación secundaria*. Barcelona: Ediciones Ceac (2ª edición 2002).
- ROMÁN, J.M. (1987) (coord). *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid: Editorial Cincel.
- ROMÁN, J.M. (1997). *Estrategia de lectura significativa de textos y rendimiento en universitarios*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Departamento de Psicología. Informe de investigación.
- ROMÁN, J.M. (2000a). *Modelo CARI de tutoría de alumnos en la universidad*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Departamento de Psicología. Mimeografiado.
- ROMÁN, J.M. (2000b): Evaluación de la formación psicopedagógica de profesores universitarios. En C. MARCHENA y J. ALCALDE (coords). *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza (pp. 832-846)*. Cádiz: Servicio Publicaciones Universidad.
- ROMÁN, J.M. (2003a). *Psicología de la Instrucción*. Valladolid. Universidad de Valladolid, Departamento de Psicología. Mimeografiado.
- ROMÁN, J.M. (2003b). *Borrador de antepropuesta de "Mapa de titulaciones en educación (2ª parte postgrados oficiales)"*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación. Mimeografiado.
- ROMÁN, J.M. (2004a). Modelo "CARI" de tutoría de alumnos en la universidad. En A. Villa (comp). *Pedagogía universitaria*. Bilbao: Servicio Publicaciones Universidad de Deusto.

- ROMÁN, J.M. (2004b). Procedimiento de formación psicopedagógica de profesorado universitario mediante “reflexión en grupo sobre la práctica”: Modelo “CARI”. *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: Calidad educativa*. Universidad de Almería. Comunicación.
- ROMÁN, J.M. y MANSO, J.M. (1999). Especialista en Docencia Universitaria: un título propio de la Universidad de Valladolid. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 2 (1), 237-260.
- ROMÁN, J.M. y PASTOR, E. (1979). *La Tutoría: Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor*. Barcelona: Ediciones Ceac (4ª edición 1990).
- ROSENFELD, P. y otros (2003). *La imagen personal en la empresa*. Madrid: Thomson Editores.
- RUBINSTEIN, M.F. (1980). A decade of experience in teaching an interdisciplinary problem solving course. En TUMA, D.T. y REIF, F. (comp.). *Problem solving an education: Issues in teaching and research* (pp. 25-38). Hillsdale, NJ: LEA.