

EVALUACIÓN PARTICIPATIVA EN LA UNIVERSIDAD: UNA AVENTURA FORMATIVA

María DOLORES DÍAZ NOGUERA
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

Evaluar es un proceso difícil y conflictivo. Trabajar en la universidad implica ejecutar unas fases «evaluativas», donde los estudiantes no participan. Desarrollar una evaluación de éste tipo es toda una aventura didáctica. Experimentar en el contexto universitario con conceptos tales como: autoevaluación y heteroevaluación de los alumnos y evaluación a las/os profesoras/es, etc., conlleva, sino una ruptura con el concepto de cultura evaluativa si una sorpresa y un cierto temor a la adaptación que supone enfrentarse con una modificación en el sistema de evaluación existente en la universidad. La evaluación es un componente imprescindible en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. Ésta idea añade más responsabilidades (por si ya tiene pocas) al profesorado universitario, al que se le invita a sumergirse en la autoformación en la acción y participación real de los alumnos en el contexto universitario.

Evaluation is a difficult and conflictual process. To attempt to involve students in the process of evaluation is a real didactic adventure, regardless of the educational area concerned. However, to experiment in the university context with concepts such as self-evaluation and hetero-evaluation of the students and evaluation of the teachers, etc., means not only a departure from traditional concepts of evaluative culture but also a certain surprise and a fear of adaptation implied in facing a modification of the existing evaluation system in the university. In working within this institution we should not forget that we are dealing with processes of education-learning and we should therefore understand evaluation as an integral element of such processes. This idea adds (as if they didn't have enough) more responsibilities to the university faculty, whom we invite to immerse themselves in processes of self-training through action and real participation in this university context of ours.

Evaluar es un proceso difícil y conflictivo. Trabajar en la universidad implica ejecutar unas fases «evaluativas», donde los estudiantes no participan. Desarrollar una evaluación de éste tipo es toda una

aventura didáctica. Experimentar en el contexto universitario con conceptos tales como: autoevaluación y heteroevaluación de los alumnos y evaluación a las/os profesoras/es, etc., conlleva, sino una

ruptura con el concepto de cultura evaluativa si una sorpresa y un cierto temor a la adaptación que supone enfrentarse con una modificación en el sistema de evaluación existente en la universidad. La evaluación es un componente imprescindible en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. Esta idea añade más responsabilidades (por si ya tiene pocas) al profesorado universitario, al que se le invita a sumergirse en la autoformación en la acción y participación real de los alumnos en el contexto universitario.

LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD ES ALGO MÁS QUE VALORAR LOS CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad se configuran a través de una serie de características que les vienen dadas por la ley. Así, la LRU propone a las disciplinas universitarias los siguientes ámbitos de actuación:

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica, de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- c) El apoyo científico técnico para el desarrollo cultural, social y económico, tanto Nacional como de las Comunidades Autónomas.
- d) La extensión de la cultura universitaria.

Sí leemos con atención podemos apreciar que, no sólo se da importancia a la transmisión de la ciencia, técnica y los conocimientos, sino que además hay que crearlos. Añadamos a ésto que, implícita-

mente, en el proceso de desarrollo de futuros profesionales hay que incluir formación y madurez plena en los aspectos intelectuales, personales y éticos de los estudiantes universitarios. Siguiendo a Fernández (1993) si evitamos un excesivo decantamiento hacia lo profesional, quizás podríamos influir en el incremento de procesos democráticos y de plena comunicación entre los miembros de la comunidad universitaria.

Integrar docencia e investigación es uno de los objetivos que pretende la universidad y que ayuda a la creación de los conocimientos (Zabalza, 1987). También busca fórmulas para conectar teoría y práctica (Schawb, 1983; Sthenhouse, 1984 y 1987; Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1988 y Elliott, 1986 y 1990). Estos autores han propiciado indicadores para el análisis del debate curricular: sobre los aspectos sociales y la práctica educativa que son los protagonistas del concepto de reflexión crítica. El futuro profesional deberá comprometerse a un autodesarrollo autónomo mediante un sistemático autoanálisis, al estudio de la labor de otros profesionales, y a la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula (Sthenhouse, 1984).

El conocimiento humano se define por su problematicidad, es decir, es provisional y plural, por esta razón es difícil definir los campos laborales con precisión. Queremos señalar que, los contenidos que se imparten en los programas de las asignaturas no pueden ser un conjunto de verdades absolutas, sino de aproximaciones interpretativas complejas, en interacción con la realidad. Poniendo los contenidos en conexión e intercambio con el conocimiento que ya poseen los

alumnos como producto de su aprendizaje informal.

Los Estatutos de la Universidad de Sevilla en sus artículos 129, 130 y 131 describen los derechos y deberes de los estudiantes con respecto a lo que se denomina «sistemas de evaluación en curso». Entre otras cuestiones se tienen en cuenta los siguientes criterios: participación en clases teóricas, prácticas, seminarios, etc. Así, como proyectos, trabajos, etc. El examen es el mecanismo evaluativo más descrito. Se prescribe el número de pruebas a realizar durante el curso y su temporalización.

LA CULTURA EVALUATIVA UNIVERSITARIA.

La evaluación, como indicábamos, es un concepto polisémico, complejo y que invade de contradicciones a aquellos profesionales que se ven envueltos en su práctica. En el apartado anterior, exponíamos los ámbitos de actuación del «sistema de evaluación» que describe la LRU y los Estatutos de la Univesidad de Sevilla. Institucionalmente, existen una serie de instrumentos que sirven para dejar constancia de estas acciones. En este sentido, se emplean las Actas de Evaluación que debemos cumplimentar y ratificar dejando constancia de las calificaciones de los alumnos, dado que, forman parte de su expediente profesional. Sin embargo, apenas si se pueden añadir unas palabras a su configuración numérica y no se solicita ninguna otra información sobre el desarrollo del estudiante en la disciplina.

Es una evaluación oficial, realizada mediante un examen escrito, donde quedan reflejados los juicios del profesor

como autoridad de control (Fernández, 1986; Cardinet, 1986 y Jackson, 1975). Exponíamos anteriormente, la autonomía en los aprendizajes de los futuros profesionales y los aspectos que se relacionan con la intimidad en los procesos de aprendizaje (nos referimos a la singularidad de los aprendizajes auténticos y significativos que realizan los alumnos y no quedan reflejados en ningún documento), del conocimiento personal sobre sí mismo, ni el proceso de avance social y cultural referido a cómo es capaz de interrelacionar y llevar a la práctica acciones que tengan reflejo en situaciones sociales o, incluso pudieran influir en el devenir de la propia institución universitaria (Bruner, 1988; Gimeno y Pérez, 1992).

La cultura evaluativa universitaria fomenta la evaluación escrita frente a lo que podemos denominar evaluación hablada. Esto, en muchas ocasiones, es debido al número de alumnos que tenemos en las aulas. Y, en otras, porque es un método que nos da mayor seguridad, dado que por tradición, cumple los requisitos institucionales. Se da la paradoja, para un gran número de profesionales, de realizar diferentes tipos de evaluación simultáneamente. Por un lado, la que podríamos llamar oficial con sus mitos y comportamientos rituales. Y de otro, tenemos en cuenta aspectos referidos a las actuaciones y experiencias formativas de los estudiantes. Acercarse a un tipo de evaluación que se relacione con los aspectos personales es difícil. En la cultura universitaria el alumno se guía por los parámetros sociales de individualidad y competitividad.

Nos enfrentamos con la resistencia de los propios alumnos cuando se intentan

modificar los criterios en la evaluación. Son conscientes de que en los grupos se genera conocimiento y que el clima favorece los aprendizajes. Las calificaciones son un tema delicado. El reconocimiento académico significa poder acceder a un puesto de trabajo, en el mejor de los casos. Este hecho no impide que nos enfrentemos con nuestras contradicciones prácticas: desarrollar la madurez intelectual e incremento de la participación dentro de la comunidad social. ¿Es para esto para lo que deseamos mejores profesionales, no? ¿Qué es más significativo, aquellas palabras escritas en el papel o sus acciones? Partir de las experiencias informales de los alumnos y las que se generan en los grupos de trabajo, es una manera de reconstruir el conocimiento científico.

¿Cómo acercarse a una evaluación que no informe sobre el alumno sino que sea una evaluación que sumistre al mismo información sobre su proceso de desarrollo permanente?

RECONSTRUIR LA CULTURA EVALUATIVA UNIVERSITARIA: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA.

Nuestros propósitos son: a) elaborar instrumentos que nos ayuden a realizar auténticas evaluaciones integradoras de todos aquellos elementos que forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad; b) buscar estrategias que nos ayuden a comprender los procesos evaluadores; c) sistematizar, valorar y criticar la propia actividad de forma permanente y constante; d) compartir de manera conjunta los procesos evaluativos y f) aprender a participar en

la institución universitaria mediante estos procesos.

La evaluación es un elemento integrador en la configuración del curso académico. De manera que habrá que prever una estructura organizativa y didáctica que sea integradora.

Esta propuesta de trabajo va dirigida a los alumnos que estudian las asignaturas de Organización Escolar I y II, que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

El esquema del proceso evaluativo se desarrolla de la siguiente forma: diagnóstico de la situación (contexto espacial, identificación del grupo, expectativas y deseos que les suscitan los contenidos de la asignatura). Para obtener esta información diseñamos un cuestionario que se distribuye al inicio de curso. A partir de análisis de estos datos se construye el plan de actuación; selección de los contenidos mediante la negociación del programa de la disciplina, desarrollo teórico y elección de temas de interés por parte de los alumnos, confección de un plan de trabajo con compromiso por escrito junto al diseño de evaluación. Este momento puede situarse después de las vacaciones de navidad.

Se han detectado, por tanto, los problemas y establecido la forma de actuación y toma de opciones en el bosquejo del proyecto a realizar. Su puesta en marcha supone comprometerse en su realización, a través de un compromiso mutuo, sobre el apoyo teórico y orientación de las tareas. En las tutorías se contrastan opiniones para decidir de forma compartida. Además, trabajamos mediante seminarios temáticos: diferentes grupos con tópicos diversos coinciden en apartados de análisis y fundamentación

comunes: reflexión conjunta y trabajo intergrupos. En la última fase, nos encontramos con una serie de «resultados», información descriptiva sobre el proceso seguido por todos los componentes. Analizar la información, detectar los fallos y aquellos factores que, en alguna medida, han propiciado el buen funcionamiento de la propuesta.

SISTEMATIZAR LOS MOMENTOS EVALUATIVOS.

Estos momentos vienen desarrollados mediante la aplicación de instrumentos que nos ofrecen los datos suficientes para poner en marcha nuestra experiencia. Los criterios que tenemos necesidad de valorar están estrechamente relacionados con los propósitos, actividades y estrategias didácticas que pretendemos seguir en el programa de nuestra disciplina. Dicho programa pretende ofrecer diferentes caminos para la consecución de los aprendizajes significativos de los alumnos, así como subrayar su autonomía y la integración de sus necesidades y decisiones singulares. Así, los criterios podrán conjugarse en función de necesidades y preferencias. Estos criterios son:

1. Asistencia a las sesiones teóricas de formación: (Este criterio, por parte de los alumnos, tiene carácter optativo. Ver Anexo Núm.1).
2. Participación: Grado de participación/comunicación y de compromiso con el grupo (asumir que el desarrollo del programa es responsabilidad de todos); intervenciones en las discusiones (aportaciones útiles y positivas...); disposición a participar activamente en las actividades y tareas propuestas por el/la coordinador/a de las sesiones (acti-

tudes positivas o neutrales, actitudes negativas pero razonadas y proponiendo otras opciones); planteamiento de tareas, actividades y alternativas grupales (teniendo en cuenta al grupo, compromiso posterior a los planteamientos). Durante las sesiones de trabajo utilizamos un instrumento dirigido a sistematizar la participación de los alumnos en los grupos de trabajo (Ver Anexo Núm.2).

3. Comprensión de los contenidos y capacidad de elaboración de propuestas prácticas a partir de los mismos: comprensión e integración de los contenidos; discutir sobre ellos, aplicarlos a situaciones concretas -ejemplificar- elaborar un discurso propio y de grupo. Cómo evoluciona individualmente cada miembro del grupo según sus aspiraciones, motivaciones y necesidades.
4. Trabajo en grupo: Esta dinámica formativa permite interaccionar a los alumnos positiva y creativamente; intervenciones ajustadas y relevantes aplicar las normas del proceso de trabajo de un grupo. Análisis de las situaciones que se generan. Características metas e intereses compartidos. Trayectoria (avances en su desarrollo y consecución de sus expectativas, ambiente afectivo, etc). Reacciones ante propuestas de reconstrucción de conocimientos o actividades inesperadas (Ver Anexo Núm.3). Este instrumento está formado por tres categorías del «Instrumento de Observación para el Análisis Proxemia: (Interacción del Profesor y Software) (I.D.O.P.A.I.S)» (Díaz y otros, 1990).
5. Autoevaluación del alumno: Esta componente de la evaluación, la hemos realizado en este proyecto al final del

proceso formativo. Los alumnos han expuesto, sus deseos en torno a la consecución de los propósitos que se habían marcado en su diseño inicial. ¿Qué han conseguido?, ¿Qué calificación creen que sería la correcta?, ¿Con qué problemas se han encontrado?, ¿Qué han sentido?, ¿Hacia dónde dirigirían ahora sus aprendizajes?, etc...

6. Heteroevaluación: Es el procedimiento menos conocido y llevado a la práctica de una forma más infrecuente, por los alumnos universitarios. En la experiencia que hemos realizado, se trataba de valorar los trabajos de los compañeros y al mismo tiempo vivir cómo valoran el nuestro. En este sentido, se determinaron una serie de criterios «fijos» que todos iban a seguir a la hora de analizar los trabajos ajenos. Las variables no eran más de diez y, de forma sintética, indicamos que se trataba de valorar la realización de las actividades, la forma, la profundización y relaciones con otras disciplinas o experiencias propias.

7. Evaluación de la profesora: Discusión, debate y negociación; tutorías e informe final. Los alumnos redactaron un informe detallado de todos los aspectos que habían favorecido su experiencia formativa, y aquellos otros, que lo obstaculizaron. Señalando, en este sentido, cómo entienden ellos el papel que debe desempeñar el profesor en la Universidad. Las tutorías se llevaron a cabo, mediante el uso de varios instrumentos, que nos ayudaron a organizar las horas. También han favorecido esta actuación la confección de unas tarjetas y cuadernos de seguimiento de los alumnos.

SEGUIMIENTO REALIZADO A LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA.

Evaluación e investigación están unidas y forman parte de nuestra formación siempre. Desde el primer momento de contacto con la realidad formativa en las aulas de la Universidad de Sevilla, decidimos sistematizar toda la información que generó esta propuesta. Así, se grabaron las sesiones en audio, video, se realizaron observaciones (por, al menos, dos personas en todos los grupos y la profesora). Asimismo, son objeto de análisis el diario de la profesora, las programaciones y materiales didácticos utilizados, así como un inventario de actividades que han ido surgiendo como consecuencia de este planteamiento de trabajo.

En esta línea llevamos trabajando desde 1989. Sin embargo, hemos diseñado y realizado un proyecto más focalizado en la evaluación participativa, durante el curso académico 1992-93, continuando durante el curso 1993-94. Las fases de diseño de investigación son:

- Cursos 1989-90 y 1990-91 se pretendió un acercamiento al conocimiento de la disciplina y diagnóstico de la situación y expectativas de los alumnos sobre la misma, primeros «tanteos» de planteamiento de trabajo);
- Cursos (1991-92 y 1992-93) se describe un diseño de actuación, se muestran una serie de propuestas planificadas y negociadas conjuntamente;
- Curso 1993-94 es la última fase de análisis y sistematización de todos los momentos de investigación y redacción de un informe final con una propuesta integradora y realista de evaluación

participativa para el contexto universitario.

Las técnicas e instrumentos que se han utilizado para realizar el seguimiento a la «propuesta innovadora» han sido:

- Cuestionarios: (Referidos a los deseos, expectativas, y conocimientos previos de los alumnos en la disciplina),
- Entrevistas en profundidad: (Al inicio de curso, en el segundo trimestre y al final). El objetivo construir un historial del alumno con los criterios que planteamos en nuestra «propuesta innovadora». Para ello se trabajaron muchas horas de tutorías extras,
- Observaciones en el aula: Por parte de los alumnos (de forma rotativa), se iban turnando de dos en dos observadores por sesión,
- Grabaciones en audio y video (estas últimas se han utilizado para las simulaciones y la presentación de trabajos), y,
- Análisis de los trabajos presentados por los alumnos.

IMPLICACIONES

El concepto *evaluación* debe estar integrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en la Universidad. Aprender de los propios errores, tener información suficiente para enjuiciar nuestras alternativas de decisión, ser protagonista en la toma de decisiones que significa la evaluación por parte de los alumnos y los profesores universitarios. Se hace necesario buscar procedimientos que fomenten aspectos que vienen indicados en los programas de las disciplinas universitarias, como la crítica, la reflexión o el análisis. A través

de ellos, nos acercamos a las necesidades y demandas sociales.

Evaluar significa *participar* en los procesos donde se decide algún aspecto relacionado con el desarrollo de las personas con las que compartimos los momentos de formación en nuestra disciplina. Por tanto, hay que hacer partícipes e implicar a los estudiantes. Además, evaluar significa incluir todos los componentes organizativos de la Institución Universitaria. Las características más relevantes de esta forma de evaluar deben dirigirse a hacerla útil, viable (factible), legítima (ética) y precisa.

La evaluación se convierte en clave de identificación de la realidad del contexto universitario y de la interpretación de sus significados; a través de la adopción de determinados roles, tomando decisiones; determinando valores y adquiriendo compromisos. Y, se justifica por ser un proceso de autoformación en la acción. Además significa contraer una responsabilidad social y política que va a fomentar el análisis prospectivo sobre actuaciones que van a tener lugar en el futuro.

Como resultado de esta experiencia, indicamos que se han producido procesos cooperativos en los grupos de trabajo. Identificando los nexos de unión entre teoría y práctica y adaptando los contenidos de la disciplina académica a las necesidades de futuros profesionales. Se ha propiciado, por tanto, un buen clima de relación que ha favorecido los intercambios afectivos, nos ha proporcionado mayores oportunidades de reconstruir conocimientos. Otra ventaja son las conexiones que se establecen con otras disciplinas, favoreciendo una metodología interdisciplinar.

Los inconvenientes son:

- El tiempo invertido. Sugerimos que la evaluación se incluya en todos los momentos formativos.
- La confrontación con una situación nueva. Este hecho provoca un cierto desconcierto, sobre todo al inicio de la actividad, e inseguridad acerca de los resultados que se puedan obtener. Provocando una cierta angustia, dado que estamos «jugando» con las calificaciones de una asignatura universitaria.

BIBIOGRAFÍA

- TAYLOR, S.J. y BOGDAN.R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- WOODS, P.(1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paídos/MEC.
- GIMENO, J. Y PÉREZ, A.(1992). *Comprender y transformar la realidad*. Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, B.(1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BRUNER, J. (1988b). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.
- CARR,W. Y KEMMIS, S.(1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CARDINET, J.(1987). Las contradicciones de la evaluación escolar. *Ponencia presentada a las III Jornadas sobre evaluación en la renovación de las EEMM*, celebradas en Granada, Septiembre.ICE.
- COLE, M. Y SCRIBNER, S.(1977). *Cultura y pensamiento*. México, Limusa.
- CONTRERAS, J.(1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.
- DE PABLOS, J.;LUCIO-VILLEGAS, E. Y GONZALEZ, T.(1991). Una propuesta de metodología docente universitaria: de la práctica a la praxis. *2ª Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Madrid, Consejo de Universidades.
- DEWEY, J.(1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- DIAZ, MD. y Otros.(1990). La práctica reflexiva en la formación del profesorado de tecnología. Una experiencia de formación con nuevas tecnologías en MEDINA,A.(1990). *Microproyecto de formación y empleo educativo d ordenador*.Tomo 2. Madrid, FSI UNED.
- ELLIOTT. J.(1986). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En GALTON, M. Y MOON,B(Eds) *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Madrid, Martínez Roca.
- ELLIOTT, J.(1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- EMBED, A.(1987). *Legislación universitaria. Normativa general y autonómica*. Madrid, Tecnos.
- FERNÁNDEZ, M.(1986). *Evaluación cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ, J.(1993). *Proyecto Docente*. Málaga, Universidad de Málaga.
- JACKSON, Ph.(1975). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- KEMMIS, S.(1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid Morata.
- SCHAWB, J.(1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum, en GIMENO, J. Y PÉREZ, A. *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid Akal.
- STENHOUSE, L.(1984). *Investigación : desarrollo del currículum*. Madrid Morata.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

VICERRECTORADO DE ESTUDIANTES.

(1993-94). *Guía del estudiante 1993-94*.

Sevilla, Universidad de Sevilla.

VICERRECTORADO DE ESTUDIANTES.

(1990). *Estatutos de la Universidad de Sevilla*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.

• Asignatura:

• Grupo de alumnos:

• Curso:

• Sesión de trabajo:

TEMPORALIZACION														
NOMBRE DE LOS ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														
28														
29														
30														

Cuadro 1: Instrumento para sistematizar las sesiones de trabajo. Puntualidad y salidas anteriores a su finalización.

COMUNICACION	ALUMNOS/AS	PROFESORA	GRUPOS
1. COMPARTIR SENTIMIENTOS ..			
2. CUESTIONES A DEBATIR ..			
3. DAR INFORMACION, EXPLICACIONES ..			
4. ORGANIZACION DE LA CLASE • Estrategia Didáctica • Rutina • Tareas • Tomar notas • Ver vídeo ..			
5. CRITICA • Positiva • Negativa ..			
6. SILENCIO • Reflexión • Cansancio • Equivocación • Sorpresa • Asentimiento • Negación ..			
7. HABLAR DE OTRAS COSAS' (DISTENSION) ..			
8. ACTIVIDADES A REALIZAR • EN LA SESION • FUERA/OTRO CONTEXTO • PLANIFICACION ..			
9. VALORACION DE ACTITUDES LLEVADA A CABO ..			
10. NEGACION DE LAS ACTIVIDADES INDIVIDUALES Y GRUPALES • Defensiva • Ofensiva • Dialogante			
11. MIEDO A INTERVENIR			
12. RUIDOS			
13. GESTOS • Humorísticos (h) • Alegre (a) • Abrumado (ab) • Entusiasta (e) • Preocupado (p) • Angustiado (an) • Malhumor (m) • Sonrisa sincera (ss) • Sonrisa clínica (sc) • Frustración (f) • Excitación (ex) • Receloso (r) • Apabullante (ap) • Irónico (i) • Irritado (ir) • Sarcástico (s) • Rechazo (re) • Asombro (as)			

Cuadro 2: Instrumento para realizar el seguimiento de la participación en las sesiones de trabajo. (** Temporización que determina el tiempo que transcurre en cada secuencia y la relaciones que se establecen).

INTERACCION	ALUMNOS/AS	PROFESORA	GRUPOS
<p>TEMPORALIZACION DE SECUENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duración de los momentos de acción. • Unidades lingüísticas • Inicia el tema • Responde • Valora • Analiza • Pregunta • Solicita • Reacciona 			
<p>SITUACION CONTEXTUAL- ESPACIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posturas • Escenario • Diagramación Espacial 			
<p>INTERACCION SEMANTICA Y SINTACTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos de las cuestiones (diálogo). • Intensidad • Formas de expresión. • Tímido. • Satisfecho. • Enojado. • Sorprendido. • Enigmático. • Apático. • Aterrorizado. • Nervioso. 			
<p>SITUACIONES SOCIO-AFECTIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado de motivación • Implicación • Complicidad • Alianzas • Relaciones que se establecen: • Amistosa (a) • Respetuosa (r) • Irrespetuosa (i) • Comprensión (co) • Incomprensión (in) 			

Cuadro 3: Instrumento de ampliación de la interacción que se origina en las situaciones de trabajo.