

REFLEXIÓN Y NEGOCIACIÓN: ELEMENTOS CLAVE PARA INVOLUCRAR A LOS ALUMNOS EN EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA

PURIFICACIÓN SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

RESUMEN. *La adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior siguiendo los postulados de Bolonia se basa en 9 puntos, uno de los cuales es implicar a los alumnos en el proceso. Para conseguir este objetivo basamos nuestro proyecto de adaptación a los postulados de Bolonia de la asignatura Lengua Inglesa y su Literatura en dos pilares: la reflexión y la negociación. En esta comunicación se expone de qué forma la reflexión y la negociación pueden contribuir a involucrar a alumnos y profesores en el proceso.*

PALABRAS CLAVE: *Espacio Europeo de Educación Superior, reflexión, negociación, involucrar a los alumnos.*

ABSTRACT. *The adaptation to the new European Space for Higher Education according to Bologna Declaration is based on 9 points, one of them is the involvement of students. For the accomplishment of this goal we have based our project of adaptation to Bologna of the subject Lengua Inglesa y su Literatura on two main pillars: reflection and negotiation. This paper discusses how reflection and negotiation can contribute to involve students and teachers in the process.*

KEY WORDS: *European Space for Higher Education, reflection, negotiation, involvement of students.*

1. INTRODUCCIÓN

Los primeros objetivos que perseguía la Declaración de Bolonia se centraban en seis puntos conducentes a la adopción de un sistema universitario basado en los ciclos de graduado y postgraduado, el establecimiento de un sistema de créditos, el fomento de la movilidad, la promoción de la cooperación europea, de los acuerdos Europeos para la cooperación interinstitucional, el desarrollo curricular, etc. En Mayo de 2001 a estos objetivos iniciales se unieron otros tres, uno de los cuales es la implicación de los alumnos en el proceso.

En relación con este último objetivo, parece que se pretende dotar o devolver (en opinión de algunos) al estudiante de un papel central en el proceso educativo, mediante una formación basada en el aprendizaje, lo que hace que el profesor se vea obligado a plantearse un nuevo esquema en su docencia bajo los nuevos parámetros educacionales.

De acuerdo con el Proyecto Tuning “the use of learning outcomes and competences is necessary in order to make study programmes and their course units or modules student centred/output oriented”. En este proyecto se habla del adiestramiento de alumnos que han de resultar dúctiles, y de que no es tan prioritaria la adquisición de conocimientos, como las llamadas capacidades transversales, que en definitiva son las que convierten a una persona en un trabajador perfectamente apto para ser insertado en un mercado laboral incierto y muy flexible.

Por otro lado, la calidad en Educación Superior se entiende como la eficacia con que todo se hace para asegurar que estudiantes diligentes pueden obtener el máximo beneficio de las oportunidades educativas disponibles y también satisfacer los requisitos para la concesión del título para el cual están estudiando. En esta definición se menciona un concepto crucial, el de estudiante diligente, término que implica precisión y actividad.

En esta comunicación quisiera centrarme en el papel de los alumnos en el proceso de Convergencia Europea, qué se espera de ellos y cómo involucrarlos en la experiencia de adaptación a los postulados de Bolonia para conseguir formar estudiantes diligentes.

2. DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

El aprendizaje puede considerarse como un proceso cognitivo que implica actividad mental, un proceso afectivo que conlleva tanto conexiones emocionales como riesgos y un proceso social que supone aprender con otras personas (Stevick, 1998), y que además, requiere diferentes tipos de inteligencia como la visual, cinética auditiva, etc. (Gardner, 1983). En lo que se refiere al esfuerzo del discente, el aprendizaje depende no solo del esfuerzo individual sino también del esfuerzo del grupo en el que los individuos implicados en el proceso aprenden con otros y de otros. En el ámbito del aprendizaje de lengua se considera que el aprendizaje depende probablemente tanto del tipo de interacción que tiene lugar en la clase como del método utilizado (Ellis, 1985: 43).

En cuanto a la enseñanza, el proceso se contempla como un *continuum*, en un extremo del cual el profesor transmite conocimiento a los estudiantes y en el otro extremo los estudiantes y el profesor negocian el conocimiento, las destrezas y los métodos de aprendizaje. El profesor decide sobre conocimiento y destrezas, propone a los estudiantes lo que deben aprender o les proporciona modelos o ejemplos y ayuda a los discentes a interiorizarlos. Según nos movemos en el *continuum*, el proceso proporciona actividades encaminadas a resolver problemas y a ayudar activamente a los estudiantes a negociar. Y, aún más adelante en este proceso, los estudiantes determinan los problemas a resolver y usan al profesor como un recurso de lengua y de cultura. “From the beginning students need to be given the opportunity to develop personal initiative and responsibility, adaptable problem-posing and –solving skills, and the ability to work collaboratively with others” (Devey, 1916)

Garton (2002: 47) asume que la iniciativa del estudiante, su participación e implicación en su instrucción representan un factor importante en la interacción que se produce en el aula.

El estudiante diligente es aquel que se involucra en su aprendizaje, toma decisiones y se compromete con ellas.

Es fundamental, por tanto, el papel de los estudiantes en los procedimientos de evaluación de la experiencia educativa. Los universitarios suministran una información preciosa y precisa acerca de uno de los componentes fundamentales de la enseñanza: los procesos de aprendizaje. El profesor tiene en los estudiantes un elemento clarificador de cómo está haciendo las cosas. No es el único, pero es de una importancia capital. La primera medida para implicar a los alumnos es hacerles partícipe del proceso. Y la forma más elemental de hacerlo es contar con su opinión para el diseño de la clase, obtener información de cómo perciben ellos el desarrollo de la clase y utilizarla para ir adaptando el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar dentro del aula a sus necesidades y demandas.

En el presente trabajo se describen las acciones diseñadas para involucrar a los alumnos en una experiencia de adaptación a los postulados de Bolonia para la asignatura Lengua Inglesa y su Literatura de la Licenciatura en Filología Francesa en un proyecto financiado por el Vicerrectorado de Convergencia Europea de la Universidad de Murcia. En el comienzo del diseño de esta experiencia educativa con arreglo a los postulados de Bolonia se cambió totalmente el esquema de trabajo tanto dentro como fuera del aula en el sentido de reducir clases magistrales, introducir seminarios y tutorizar el trabajo de los alumnos. Además, y para cumplir el objetivo de involucrar a los alumnos consideré que era preciso trabajar en dos frentes diseñando acciones tanto externas a la propia asignatura como de desarrollo de la disciplina. Las primeras, externas a la docencia de la asignatura, recogiendo información sobre el trabajo que los alumnos desarrollaban dentro y fuera del aula considerando las percepciones de los propios alumnos y las del profesor y las segundas modificando el

esquema de funcionamiento dentro del aula potenciando el trabajo de los estudiantes en equipo y como parte del grupo.

Los alumnos implicados en este proyecto fueron 10 y la docencia de la asignatura (cuatrimestral de 6 créditos -4 horas de clase semanales-), quedo estructurada de la siguiente forma:

Lengua inglesa

Clases teórico/prácticas: 11 horas

Clases prácticas (con lector): 11 horas

Literatura inglesa

Clases prácticas/seminarios: 22 horas

A desarrollar en clases de 1 hora/cuatro días a la semana:

Clase teórico-práctica de lengua inglesa	Clase práctica lengua inglesa: 50% alumnos con lector	Clases prácticas/Seminarios literatura
	50% alumnos con profesor	

TEMPORALIZACIÓN

11 bloques temáticos a desarrollar en 11 semanas

4 semanas para consolidación de conocimientos y preparación de trabajo

CARGA PARA EL ALUMNO (lectiva y de trabajo personal)

Clases teórico/prácticas lengua inglesa	11	Grupo
Clases prácticas lengua inglesa	11	½ del grupo
Clases prácticas/seminarios literatura	22	Grupo
Preparación semanal de una redacción 2 h x 11 redacciones	22	Individual
Realización de lecturas obligatorias y preparación de la clase práctica/seminario de literatura 2 h x 11 temas	22	Individual
Preparación y presentación de un trabajo	35	Individual
Tutorías especializadas en el despacho del profesor	5	Individual/ Grupo
Preparación examen	16	Individual
Realización del examen y revisión individual del mismo	6	
Total	150	

EVALUACIÓN

Examen lengua/literatura	40%	
Realización trabajo	20%	
Asistencia a clase/participación en seminarios/ redacciones	40%	

3. LA REFLEXIÓN ELEMENTO CLAVE EN LAS ACCIONES EXTERNAS A LA ASIGNATURA

El nuevo modelo docente invita a los profesores a una reflexión tanto individual como en equipo sobre la manera de enseñar. Como Wells (2004: 9) apunta “it is on knowing in action undertaken jointly with others that the emphasis needs to be placed, and on opportunities for reflection on what has been learned in the process”. En la asignatura Lengua Inglesa y su Literatura impartida por primera vez bajo los auspicios de Bolonia consideramos

que puesto que el nuevo diseño de la asignatura estaba pensado para incentivar a mis alumnos y mejorar su rendimiento, era prioritario saber cómo estaba funcionando el esquema de trabajo. Nosotros, los profesores, tenemos unas percepciones nada desdeñables de cómo se desarrollan nuestras clases. Pero solo somos una de las partes implicadas. Por eso, en este proyecto de innovación el equipo de trabajo, las profesoras Murphy y Mena del Departamento de Filología Inglesa de la UMU y yo misma, consideró la información proporcionada por los alumnos acerca del desarrollo del proceso de aprendizaje como una pieza clave. Esa información no obstante, no significa nada *per se*, si no se utiliza para mejorar. Por eso, decidimos tener en cuenta la información proporcionada paralelamente por alumnos y profesores. Para ello diseñamos unos cuestionarios que completarían tanto los alumnos como el profesor. El denominador común de ambos cuestionarios es la reflexión. Al rellenar los cuestionarios (ANEXO 1) que se pasaron cada cuatro semanas, se obligaba a los alumnos a reflexionar sobre los siguientes puntos:

- Contenidos impartidos
- Horas dedicadas al trabajo en casa
- Utilidad del esquema de trabajo que el profesor propone para las clases
- Intervenciones de los alumnos (mi asignatura es Lengua Inglesa y su Literatura)
- Utilidad de las tutorías individuales
- Autovaloración del aprendizaje
- Aspectos positivos y negativos de las clases
- Actitud del profesor en el aula
- Sugerencias de mejora

Todas estas preguntas, además de servir para el fin obvio de obtener información y tenerla en cuenta para ir cambiando ó no la marcha de la clase según los resultados de las encuestas, sirvieron para hacerles reflexionar detalladamente sobre lo que habían aprendido, los progresos que estaban haciendo, los aspectos de la asignatura más tratados en clase, la dificultad de las tareas en casa, el tiempo de dedicación para la preparación de los seminarios, las presentaciones en clases, utilidad de las tutorías y cualquier otro comentario sobre la asignatura que estimaran oportuno.

Paralelamente a los cuestionarios que rellenaban los estudiantes el profesor completaba otra encuesta evaluando el trabajo de los estudiantes (ANEXO 2). En esa encuesta se recogía información sobre la consecución de objetivos tales como el desarrollo de tareas y actividades en el aula. Los puntos clave de este cuestionario son los siguientes:

- valorar si los alumnos han participado en su propio aprendizaje
- Valorar si los alumnos han aprendido a gestionar su trabajo académico
- Valorar si los alumnos saben aplicar los contenidos teóricos correctamente
- Valorar si los alumnos colaboran y trabajan en grupo
- Valorar si los alumnos desarrollan habilidades analíticas y de síntesis en la organización de ideas.
- Valorar cuántos realizan las tareas
- Valorar el grado de dificultad que tienen los alumnos en la realización de las tareas asignadas
- Valorar el tiempo necesitado para la realización de tareas

Las preguntas que proporcionaban información sobre las diferentes valoraciones que hace el profesor, también obligan a este a reflexionar sobre el proceso tal como se está desarrollando en el aula. De esta forma el profesor queda involucrado en el proceso

automáticamente no solo a nivel de experto en la materia que explica, sino, al igual que los alumnos, como colaborador en el proceso.

Una muestra de los resultados obtenidos en las encuestas cumplimentadas por los estudiantes es la siguiente:

- Contenidos impartidos: 75,7% percibían haber progresado en su conocimiento de la lengua inglesa y un 100% en su conocimiento de la literatura inglesa.

- Horas dedicadas al trabajo en casa: el 20,9% decían haber dedicado 3 horas a la preparación del texto literario y a la redacción, el 46,2% más de 3 horas a la semana y el 22,9 restante menos de 3 horas.

El 65,2% le dedicaban solo 1 hora a la preparación de los ejercicios gramaticales.

- En cuanto a la utilidad del esquema de trabajo propuesto por el profesor el 86,1% afirmaba que era muy útil.

- El 100% de los alumnos afirmaba que intervenían todos los alumnos en clase y el 78,6% manifestaba que el profesor y los alumnos intervenían al 50% en las clases.

- La utilidad de las tutorías individuales la cifraba en mucho y bastante el 27,6% y el 48,1% respectivamente.

- El 77% puso de manifiesto que este sistema les ayudaba a ser más independiente en el aprendizaje.

- No mencionaron aspectos negativos de las clases y entre los aspectos positivos citaron los siguientes: 86,5% manifestaban que había un buen ambiente en clase

76,1% que el ambiente era relajado

78,2% conocía al resto de sus compañeros

83,4% se sentía cómodo con los compañeros

- Las clases les parecían: claras al 91,4%

bien organizadas al 95%

bien preparadas al 95%

- La actitud del profesor en el aula la valoraron de la siguiente forma:

Positiva: 97,5%

Estimulante: 92,5%

Activa: 72,5%

Paciente: 88,5%

Los resultados de estas dos encuestas pasadas paralelamente al profesor y a los alumnos no siempre obtuvieron unos resultados parejos con respecto a la marcha de la clase, lo que significaba una luz de alerta. Ante la disparidad de percepciones ante una cuestión puntual resulta, de nuevo, necesario reflexionar y actuar en consecuencia. Este tipo de comportamiento produce en el estudiante la sensación de que se está atendiendo a sus demandas y de que es parte activa en el diseño del curso. Lo que, en definitiva, le ayuda a involucrarse más, que es lo que se persigue.

Por ejemplo, el 91,4% de los estudiantes opinaban que las clases eran claras, mientras que el 8,6% percibía cierta falta de claridad. Preguntados específicamente sobre este punto los alumnos atribuían la falta de claridad a que no se presentaba a comienzo de la clase los puntos que se iban a tratar en ella. Se atendió a sus demandas dedicando los dos primeros minutos de la clase a explicar el punto central a tratar en esa clase. Otro tema que el profesor tuvo que considerar es el de ofrecer *positive feedback* cuando la producción del alumno era correcta para que la actitud del profesor se considerara estimulante por el 100% de la clase.

4. LA NEGOCIACIÓN DENTRO DEL AULA

La negociación es el proceso mediante el cual las partes interesadas solucionan conflictos, se ponen de acuerdo en líneas de conducta, negocian ventajas individuales o colectivas y/o intentan elaborar normas que favorezcan sus intereses. La negociación es esencial en cualquier proceso democrático y lo es también en una clase democrática donde se considere importante la opinión de los alumnos.

Breen y Littlejohn (2000) mencionan tres tipos de negociación implicados en los procesos de aprendizaje: la negociación personal, la interactiva y la de procedimiento. La negociación personal es la que se produce en nuestra mente durante el aprendizaje. Cuando interpretamos lo que oímos, leemos o vemos estamos negociando con nosotros mismos que es lo que estamos aprendiendo comparándolo con nuestro conocimiento previo.

La negociación interactiva se produce cuando los estudiantes y el profesor se comunican para determinar la capacidad o incapacidad de entender lo que el otro quiere decir.

La negociación de procedimiento se usa para alcanzar acuerdos. Es la acepción más común del término. En lo que se refiere al ámbito de la enseñanza psicólogos educativos (Adler, 1989; Dreikurs, 1981) insisten que la negociación abierta de procedimiento entre el profesor y los estudiantes resulta esencial para lograr una clase armoniosa.

Si la reflexión ha sido el común denominador de las acciones externas a la propia asignatura, creo que la negociación, escuchar respetuosamente las opiniones y sugerencias de los estudiantes, es fundamental para el desarrollo de la disciplina. “This focus on understanding –that is to say, knowing oriented to effective and responsible action – is also the thrust of most of those educational reforms that have been influenced by recent developments in research and theorizing about how people learn” (Wells, 2002: 3)

En lo que se refiere a la docencia de la asignatura en sí y en un intento de implicarlos y motivarles más una de las actuaciones desarrolladas fue ofrecer a los alumnos la posibilidad de decidir sobre algunos temas de gestión de la clase. Así, se les sugirieron dos tipos de seminarios diferentes y negociamos la forma, es decir escogieron el modelo de seminario que les parecía mejor, aquel con el que pensaban que aprendían más y se sentían más cómodos. Les planteé que éramos un equipo y que se trataba de obtener los mejores rendimientos de su trabajo y del mío. También creo que el hecho de escoger un sistema u otro favorece que se establezca un compromiso entre el profesor y el alumno o como se denomina en este ámbito el “contrato” entre ambos.

5. CONCLUSIONES

Si consideramos que uno de los objetivos de la declaración de Bolonia es involucrar a los alumnos en el proceso es fundamental diseñar acciones para conseguirlo ya que el éxito de este sistema depende de la actitud y colaboración de nuestros estudiantes. Para que este procedimiento tenga todo el éxito que merece y para que el enorme esfuerzo que los docentes tenemos que hacer para adaptarnos a esta nueva filosofía de enseñanza-aprendizaje se vea recompensado, proponemos implicar a los alumnos mediante el desarrollo de acciones que favorezcan la reflexión tanto de alumnos como de profesores sobre los contenidos de la clase, la forma de desarrollarse, la actitud del alumno en el aula, el tiempo dedicado a la asignatura tanto dentro como fuera de la clase y la negociación constante en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, R.S., Rosen, B. y Silverstein, E. M. 1989. "Emotions in Negotiation: How to Manage Fear and Anger". *Negotiation Journal*, 14:2 (April).
- Bologna Declaration. Documento disponible en <http://www.euractiv.com/en/education/bologna.-process/article-117448>. 19-10-2006.
- Breen, M. y Littlejohn, A. 2000. *The Significance of Negotiation. Classroom Decision-Making*. Cambridge: CUP
- Devey, J. 1916. *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Dreikurs, R., Grunwald, B.B. y Pepper, F.C. 1971. *Maintaining Sanity in the Classroom*. New York: Harper and Row.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garton, S. 2002. "Learner initiative in the language classroom". *ELT Journal*, 56/1, 47-56.
- Stevick, E. (1998) *Working with teaching methods: What's at stake?* Boston: Heinle & Heinle.
- Tuning Methodology. Documento disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&>. 2-11-2006.
- Wells, G. 2004. Action, talk and text: the case for dialogic inquiry. http://education.ucsc.edu/faculty/gwells/Files/Papers_Folder/SelectedPapers.html.

DIARIO DE CLASE 2005-6 LENGUA INGLESA Y SU LITERATURA I

A. CONTENIDOS IMPARTIDOS

1. ¿Qué contenidos gramaticales se han visto en las clases en las últimas dos/tres semanas?

- | | |
|---|----|
| 1 | 6 |
| 2 | 7 |
| 3 | 8 |
| 4 | 9 |
| 5 | 10 |

2. ¿Qué contenidos literarios habéis visto en las clases en las últimas dos/tres semanas?

- | | |
|---|---|
| 1 | 2 |
|---|---|

3. ¿Qué textos literarios se han visto en las clases en las últimas dos/tres semanas?

- | | |
|---|---|
| 1 | 2 |
|---|---|

4. ¿Has aprendido algo nuevo en estas dos/tres semanas? SI/NO

Si la respuesta es SI, detállalo.

5. ¿Estás haciendo progresos en tu conocimiento de la lengua inglesa? SI/NO

6. ¿Estás haciendo progresos en tu conocimiento de la literatura inglesa? SI/NO

B. PRÁCTICAS/TRABAJOS/LECTURAS ENCOMENDADAS

1. ¿Qué aspectos de la lengua inglesa has practicado en las últimas dos/tres semanas?

Marca con X

a) lectura b) escritura c) comprensión oral d) conversación

2. ¿Cómo te ha resultado la lectura de los textos literarios?

a) Muy difícil b) Difícil c) Asequible d) Sencilla

3. ¿Cuánto tiempo has dedicado a la preparación de cada texto literario?

a) 1 hora b) 2 horas c) 3 horas d) más tiempo

4. ¿Cuánto tiempo has dedicado a la preparación de los ejercicios de gramática?

a) 1 hora b) 2 horas c) 3 horas d) más tiempo

4. ¿Crees que es útil para tu aprendizaje el esquema de trabajo que el profesor propone para estas clases? SI/NO

¿Porqué? _____

C. INTERVENCIONES DE LOS ALUMNOS

1. ¿Intervienen todos los alumnos en clase? SI/NO

2. ¿Cuántos alumnos estimas que han intervenido en clase en estas dos/tres semanas?

+ 15 +10 +5 +0

D. TIEMPOS APROXIMADOS DE INTERVENCIÓN PROFESOR *VERSUS* ALUMNOS

1. ¿Durante cuanto tiempo interviene el profesor en la clase?

100% 75% 50% 25%

2. ¿Durante cuanto tiempo intervienen los alumnos en la clase?

100% 75% 50% 25%

3. ¿Qué tipo de interacción se produce en la clase?

- profesor-alumno - profesor-toda la clase
- alumno-alumno - alumno-toda la clase

E. CUALQUIER OTRO ASPECTO QUE EL GRUPO DE TRABAJO ESTIME

1. Menciona tres aspectos positivos de las clases

a)

b)

c)

2. Menciona tres aspectos negativos de las clases

a)

b)

c)

3. ¿ Te parecen las clases...?:

a) claras SI/NO

b) bien organizadas SI/NO

c) bien preparadas SI/NO

4. ¿Está el profesor en sus horas de tutoría? SI/NO

5. ¿Te han resultado útiles las tutorías para el tipo de trabajo que estás haciendo?

a) Muchísimo b) Mucho c) Bastante d) Poco e) Nada

6. La actitud del profesor tanto en las clases como en las tutorías ha sido.....? (Señala la opción adecuada)

positiva/negativa

activa/pasiva

estimulante/aburrida

paciente/impaciente

7. ¿Crees que este sistema te ayuda a ser más independiente en el aprendizaje? SI/NO ¿Por qué? _____

8. ¿Hay un buen ambiente en clase? SI/NO ¿Relajado? SI/NO ¿Conoces al resto de tus compañeros? SI/NO ¿Te sientes cómodo en clase con ellos? SI/NO

9. Haz cualquier comentario que estimes que puede ayudar a mejorar las clases.

ANEXO 2

LENGUA INGLESA Y SU LITERATURA I
Valoración de consecución de objetivos

Tipo de instrucción: _____ **Fecha:** _____ **Alumnos asistentes:** _____

El objetivo..... se ha conseguido totalmente (5), casi por completo (4), parcialmente (3), apenas se ha conseguido (2) o no se ha conseguido (1)

	5	4	3	2	1
1. Captar el interés de los alumnos					
2. Conseguir la participación activa de los alumnos en su aprendizaje					
3. Incentivar la confianza de los alumnos en si mismos					
4. Fomentar el desarrollo de las distintas técnicas de lectura					
5. Lograr que los alumnos aprendan a gestionar su trabajo académico					
6. Desarrollar en los alumnos las habilidades lingüísticas (comprensión y expresión oral y escrita)					
7. Conseguir que los alumnos sepan aplicar los contenidos teóricos correctamente					
8. Fomentar la comparación entre los contenidos teóricos					
9. Desarrollar en los alumnos habilidades de colaboración y trabajo en grupo					
10. Lograr que los alumnos sean capaces de utilizar distintos recursos y materiales (bibliográficos, informáticos, etc.) de forma autónoma					
11. Desarrollar en los alumnos habilidades analíticas y de síntesis en la organización de ideas					
MEDIA DE LA PUNTUACIÓN					

Evaluación del trabajo diario de los estudiantes

Asignatura: Lengua Inglesa y su Literatura I

Fecha:

Disponibilidad	1. ¿Qué tanto por ciento de los estudiantes han realizado las tareas asignadas? 100% 75% 50% 25% Menor de 25%
	2. ¿Qué disposición han mostrado los alumnos en la realización de las tareas? Positiva, negativa, pasiva
Dificultad del trabajo a realizar	3. ¿Qué grado de dificultad han demostrado tener las tareas según la percepción del profesor? Alta, Media, Baja Razones: Tiempo / complejidad de la tarea/ falta de contenidos teóricos / instrucciones insuficientes Otras razones:.....
Tiempo	4. ¿Cuánto tiempo ha necesitado la mayor parte de alumnos para terminar las tareas?

	- Más tiempo del planificado <input type="checkbox"/>	
	- Justo el tiempo planificado <input type="checkbox"/>	
	- Menos del tiempo planificado <input type="checkbox"/>	
Resultado	5. ¿Qué tanto por ciento de alumnos han realizado las tareas satisfactoriamente?	Menor de 25%
Ayuda del profesor	6. ¿Han solicitado los alumnos ayuda para la realización del trabajo?	SI NO
	7. ¿Han hecho preguntas con referencia al uso instrumental de la lengua?	SI NO
	8. ¿Se han realizado preguntas con respecto al contenido de la materia?	SI NO
	¿Cuántos? _____	¿Cuántas? _____
	¿Cuántos? _____	¿Cuántas? _____

Otros comentarios:
