

GUIEIRO DE AVALIACIÓN PSICOSOCIAL PARA GRUPOS EN CURSOS DE FORMACIÓN¹

Miguel MARTÍNEZ LÓPEZ

Sociólogo

Fócase a avaliación dun curso de formación en comprende-lo fondo problemático e dinámico da actividade avaliadora, antes ca limitarse a fornecer valoracións individuais descomprometidas coa realidade grupal. Isto xustifica unha formulación ó estilo de os integrantes dun grupo seren quen de xeraren información sobre o mesmo grupo e que esa información sexa avaliativa do que aconteceu. Importaríanos máis cós coñecementos tocados no curso, a forma de aprendizaxe activa que puideron practica-los membros do grupo, a calidade do traballo en grupo, da estrutura de relacións, dos procesos de grupo e da atmósfera grupal.

1. A aprendizaxe na conversación como fio conductor de calquera enquisa de avaliación: proposta dun *test de avaliación dinámica*.

Coido que en primeiro lugar cómpre sinalar a quen vai dirixido este escrito e anunciar brevemente en que consiste. Por un lado pode ser un bo conxunto de suxerencias para calquera profesor, profesora, mestre, coordinador ou dinamizador de cursos de formación, entendendo esta -a *formación*- nun senso amplo. Como tal, como suxerencias, non se pretende máis que sirvan para que se analicen críticamente as limitacións e simplificacións que teñen as usuais enquisas de unhas poucas preguntas (xeralmente decálogos cuantitativizadores de opinións bastante complexas) aplicadas ó final dos cursiños.

Como é comprensible, o outro colectivo que pode estar interesado nestas reflexións é precisamente aquel dos profesionais da psicoloxía ou da psicopsicología. A razón é que tamén nós entramos a miúdo no xogo desas enquisas ou tests que tentan fotografiar inútilmente a realidade diversa duns cantos días de traballo en grupo, pero ademais caímos na pretensión de facer corresponder eses resultados con conceptos psicossociais supostamente moi precisos. Nós, como se sabe, ás veces tamén somos axentes-profesorado de cursos de formación. A particular aplicación da nosa proposta atopa nestes profesionais unha posibilidade maior de traballa-los resultados dos test, xa que poden artellarse

1.- Este texto constitúe unha revisión do que elaborei para o programa de Formación de Cadros de Cooperativas da Asociación Para a Economía Social, a finais do ano 1993.

técnicas especiais para facilita-la autoanálise final, colectiva, cooperativa e dialéctica das opinións sobre o curso en xeral, unha vez feito o test ou enquisa de turno. Isto non significa que profesores especialistas noutras materias vaian facelo peor polo feito de non coñecer-las dinámicas de grupo apropiadas para avaliar mediante conversación un curso, partindo dos resultados dun test, pero si que o farán doutra maneira, deixando máis protagonismo ó grupo, intervindo eles menos e conversando cos "alumnos e alumnas" na avaliación final nun plano de máis simetría ca cando se trataban os contidos propios da materia de *formación*.

Como xa se pode ir imaxinando, penso que este enfoque sobre a avaliación non é moi común. E non só no eido académico de teorización sobre a avaliación en xeral, senon tampouco nos eidos prácticos de aplicación. Nin no sistema escolar formal, onde a penas existen mecanismos nin espazos avaliadores distintos ó "exame individualizador" -tan ineficaz coa aprendizaxe memorística que impón, como represor das capacidades e saberes da xente-, nin noutros colectivos tipo asociacións, implántanse algunhas das condicións que nós propoñemos como imprescindibles para o crecemento do grupo gracias á avaliación. Máis concretamente, pois, débense explicar estes tres elementos.

1.- **O crecemento do grupo** pode ser algo moi ambiguo, pero esencial dende unha filosofía cooperativista, democrática e participativa dos grupos: para que a avaliación se integre aportando novos elementos de saber ós membros dun grupo (e mesmo ó seu coordinador ou profesor eventual) precisaríase, polo menos, que instituíra un proceso de continuidade coas anteriores actividades do curso (ou doutras actividades de aprendizaxe e coñecemento desenvolvidas polo grupo, mesmo informalmente), e non un rápido, impaciente e desolador final.

2.- A primeira condición que enmarcaría este tipo de "avaliación dinámica" que suxerimos consiste en ter algún **material sobre o que discutir**. Así, o test de opinión cumpre ben esa función xa que ofrece algunhas coincidencias e diverxencias sobre algúns temas clave a avaliar sobre o que foi e significou o curso. Pero é precisamente debido á imposibilidade real de ordenar *a priori* nun número fixo e ríxido de categorías, as opinións sobre os temas, polo que se require unha discusión crítica sobre o test e, se se pretende ser moi ambicioso, elaborar unha nova clasificación. Entre outras moitas pegadas que se lle presentan ós mecanismos de "enquisa de opinión" (ocultamento de quen pregunta, violencia simbólica, etc.; ver Ibáñez, 1985), ás veces esquecese esta simple virtude pragmática que ten para iniciar outras dinámicas e debates sobre as opinións, con máis razón se as preguntas están ben escollidas, con boa consistencia teórica.

3.- A segunda condición de posibilidade refírese á mesma '**conversación**'. De feito, o que se está a potenciar aquí non é tanto unha avaliación individual do vivido nun curso, como unha **avaliación colectiva do que o curso aportou** individual e colectivamente. En lugar de agrega-las opinións individuais, como se pode supor lendo o título do epígrafe, a conversación informa mutuamente

sobre as opinións individuais dos compañeiros e compañeiras, para verifica-las semellanzas e diferencias, ás veces máis de matiz, de connotación das palabras ou de sensibilidades ligadas a elas. Igualmente, coa conversación avaliase a evolución da estrutura real de traballo en grupo, colocando ó coordinador ou ós líderes xurdidos informalmente, fronte á capacidade de responder ás críticas razonadamente e en relativa posición de igualdade unha vez rematado o curso.

Para non alongar demasiado esta introducción unicamente anotaríase que o test pode parecer excesivamente longo e, cecáis, o tempo que se precisaría para discutir despois do mesmo podería ter unha aparencia de infinito, á luz das consideracións algo complexas que aquí se abordan. Nada máis lonxe da miña intención. Penso que segundo o interese do grupo en formación e do coordinador da aprendizaxe, este proceso de avaliación poder ser máis ou menos limitado en número de horas empregadas. O test, a diferenza das regras implícitas na maioría da súa especie, non require contestación exhaustiva a tódalas preguntas. A conversación pode, inclusive, substituír ó propio test se existe unha boa madurez do grupo para tomar esa iniciativa. Só un traballo con algo de profundidade sobre o latente na avaliación discursiva e conversacional final, podería alongar en máis dunha ou dúas horas o traballo dinamizador do coordinador ou coordinadora. En principio creo que bastaría cunha conversación de media ou tres cuartos de hora, para a versión feble e menos esixente da avaliación dinámica.

En xeral, o que importa neste proceso, ó meu xuízo, é coñecer que existen distintas dimensións de posible avaliación e que estas son máis complexas cá obxectivación simplificadora dos tests. Cada un, segundo as súas inquiredanzas e cualificacións, verá de que serve unha crítica ás opinións cuantitativizadas nun test/enquisa. Os conceptos psicosociais que ofrecemos para artellar esa crítica teñen a principal intención de facernos parar a pensar que significa avaliar. De feito, en experiencias pasadas eu mesmo nin sequera apliquei test algún e, con máis frecuencia, soía artellar técnicas de grupo substitutivas (a representación con estatuas humanas, tomada do psicodrama —ver, por exemplo, Kesselman et al., 1981—; a elaboración de notas de prensa e editoriais, como xogo de simulación —ver, por exemplo, Vargas et al., 1993—, etc.) que non sempre deixaban tempo para discutir con demasiada profundidade teórica nun tono avaliador do curso, pero o que quedaba nas miradas e nas preguntas entre os e as participantes do curso, era máis valioso e profundizador nos significados grupais construídos, ca calquera aportación profesional máis aló da facilitación desa situación inventada.

2. Algunhas notas teóricas para comprender a necesidade e a orientación dunha avaliación.

O que antes chamei 'suxerencias' agora vou denominalo 'preguntas', aínda que tamén poderíamos falar de temas, cuestións ou conceptos. Os conxuntos de

preguntas que a continuación se propoñen teñen como principal obxectivo, na perspectiva que vou adoptar, a avaliación do *curso na súa totalidade*.

Esta é unha pretensión demasiado ampla e cobizosa para ser abordada con *neutralidade* e absoluta *obxectividade*, dificultades que se incrementan se a abordaxe provén de persoas máis ou menos alleas ó desenvolvemento do grupo no que tivo lugar o curso de formación. Levando máis lonxe a crítica, se os resultados da avaliación son recollidos, por engadido, dun xeito *cuantitativizador* de tan só *algunhas* das variables submetidas a cuestionamento, entón a frialdade das cifras constituirase nas árbores que non deixan ve-lo bosque. É dicir, nun sentido extremo, estes aspectos típicos da técnica e da ideoloxía inscrita nos test serán uns obstáculos con altura de abondo para non permitir chegar a profundizar reflexiva e colectivamente no significado do curso.

Pódese, así, distinguir entre **significado** e **sentido** (Wilden, 1979). Os test din capta-lo significado, querendo responder ás preguntas '¿que significou o curso para nós?' e '¿que papel xogou o/a profesor/a?'. Os elementos críticos sinalados antes indicánnos que nin sequera isto é posible única e exclusivamente co test. Á avaliación dinámica gustaríalle capta-lo sentido, querendo responder ás preguntas '¿que aportou o curso ó contexto vital de todo o grupo?' e '¿que papel xogaron tódalas persoas implicadas nel na traxectoria histórica do grupo?'. Coa perspectiva que aquí propoñemos non aseguramos estar exentos de crítica por non resolver estas dúas últimas cuestións, pero o que sí se acada, pensamos, é solucionar o que a primeira perspectiva pretende e non chega a cumprir: o significado do curso.

A estratexia de avaliación, en consecuencia, está orientada por unha búsqueda do sentido do curso para o grupo, o que pode facerse dun xeito intensivo e extensivo. Intensivo: porque pasa primeiro por averigua-lo significado do curso, a opinión sobre os contidos, sobre o traballo de aprendizaxe e sobre a persoa responsable do mesmo. Extensivo: porque pasa por traslada-los contidos do curso ós problemas do grupo, de tódalas persoas por igual (profesor e alumnos) que teñen sempre varias vidas dentro e fora do contexto do curso, noutros contextos. Os aspectos que nos poden axudar a valora-lo sentido son tanto de índole estrutural (significados e contextos) como dialéctica (cambios nas relacións de autoridade pedagóxica). Para isto hai que avaliar tamén os sentimentos presentes no proceso de aprendizaxe, e non só a produtividade.

Podemos agrupar estes problemas en tres grupos. Infomarannos da orientación da avaliación e, co mesmo, da súa necesidade.

1.- A primeira cuestión a coñecer é a **realidade xeral do grupo** que se viviu no percorrer do curso. É dicir, saber cales foron aqueles asuntos que adquiriron máis importancia para os membros do grupo en tanto en canto contribuían ós *intereses xerais* (ou totais, como se prefiera) do grupo. Isto xa é problemático dende o momento en que o grupo no curso está definido por relacións interpersoais non simétricas e, lóxicamente, os intereses xerais defínense, á súa vez, por intereses posiblemente contradictorios ou simplemente plurais.

En consecuencia, para coñece-la realidade vivencial do grupo hai que coñece-los asuntos de importancia para o mesmo, e para coñecer estes hai que defini-los intereses das persoas integrantes do grupo. Dende o momento en que o grupo é desigual en calquera das tres dimensións críticas que impiden ese coñecemento (a/ estrutura de funcións pedagóxicas; b/ pluralidade de intereses; c/ reprodución durante o curso e no interior do grupo, de relacións xerárquicas ou de dominación externas ó grupo), principia a necesidade de acometer un proceso avaliador desa dinámica de coñecemento e descoñecemento recíproco. A devandita dinámica ten a forma teórica da "ventá de Johari" (Kirsten, 1991) con catro casillas posibles e só (as) tres (primeiras) de posible avaliación: "o que eu coñezo sobre min", "o que eu coñezo sobre os demais", "o que os demais coñecen sobre min", e, finalmente, a zona de escura incertidume que se pode reducir coa conversación aberta sobre os anteriores *espacios*, designada como "o que eu e os demais descoñecemos sobre nós". Este proceso, na psicocioloxía, é tanto un concepto de análise da dinámica do grupo, como unha técnica de dinamización da autoanálise do grupo.

Para conquistar este obxectivo non parece de abondo realizar unha descomposición dos procesos que ocorreron no grupo e da percepción que tivemos deles, se non se realiza unha **devolución ó grupo** das respostas obtidas na avaliación tipo test, para a súa discusión. Esta devolución e discusión pode implantarse tanto como derradeira fase do curso (o mesmo día de remata-lo curso ou nun encontro sucesivo), así como na institución orixe de tódolos membros (chamando, neste caso, ó/á coordinador/a). A razón básica desta *re-avaliación* da avaliación é que, de non facerse, se perdería tanto o *valor* do grupo como totalidade (isto é, colectividade), como o *valor* das opinións en tanto que realidades individual e tecnicamente relativas. A colectividade: porque a avaliación por test é individual, cando a realidade do grupo foi colectiva. As opinións: porque as conclusións cifradas do test fican cosificadas como realidades absolutas e superiores á mesma realidade do grupo constituído para o curso.

Na avaliación dinámica proponse unha fórmula flexible de administración, lectura e resposta das cuestións enunciadas no test, en base a facilita-la aplicación dos anteriores criterios:

a) non será necesario contestar a tódalas preguntas, se ben, a efectos de comparación e de contribución ó autocoñecemento grupal, convén contestar a algunha pregunta de cada dimensión de análise formulada;

b) disporase dun número aproximadamente equivalente de preguntas a responder individualmente, por unha banda, e con posible colaboración doutros membros, pola outra;

c) o mesmo criterio de complementariedade será aplicado ó deseño das preguntas abertas, por unha banda, e pechadas, pola outra, é dicir, daquelas que permiten expresarse longo e tendido coas propias palabras, e daquelas que ofrezan xa un repertorio de categorías a escoller, ou un contínuo entre dúas opostas.

Con esta fórmula facilítase a devolución informativa e a re-avaliación porque: a) existe unha consistencia teórica entre as dimensións avaliadas mediante o test e a búsqueda de sentido de todo o proceso de avaliación; b) o carácter pragmático da conversación é aplicado tamén ó desenvolvemento do test, permitindo conversar colectivamente ó tempo que se traballa/opina/avalia individualmente; c) fundaméntase o material obxectivo sobre o que conversar despois, posuíndo xa un bo número de argumentos expresados razoablemente, cousa que o test só provisto de datos estatísticos deixa completamente fóra do mecanismo avaliador, para que sexan interpretados arbitrariamente por quen teña poder para facelo.

2.- O segundo problema que formula esta orientación da metodoloxía avaliativa é o da **obxectividade dos resultados** obtidos. Sería un pouco longo explicar tódolos fundamentos epistemolóxicos que apoian unha visión "relativista forte" da obxectividade (na historia das ideas científicas: dende a obxectividade produto dun suxeito trascendental kantiano, pasouse a unha obxectividade dun suxeito relativista einsteiniano e, despois, a unha subxectividade propia dun suxeito transformador-cuántico, etc.), pero pode sobrar co argumento de que consideramos algo obxectivo cando existe un consenso entre os suxeitos de que iso é obxectivo (nun tempo e espacio determinados)...

O obxectivo, pois, é relativo a quen xulga, e, polo tanto, dá lugar a distintos graos de obxectividade. Para que estes sexan aceptados razoablemente por tódalas persoas implicadas naquela realidade que se está a obxectivar (sexa material, de *feitos*, ou *inmaterial*, de valores -por moi relativos e polémicos que estes termos son dende a nosa perspectiva teórica), o único mecanismo democrático coñecido é a **reintegración de tódalas subxectividades** a un espacio de conversación común (outra cousa é como se desenvolva realmente esa conversación, que pode ser dun xeito non democrático). Para precisar un pouquiño máis, cabe anotar que ante o obxectivismo pódese presenta-lo extremo do subxectivismo manifesto en fenómenos grupais tales como as conversas sobre o divino e o humano, os monólogos que falan "no baleiro" (alleos ós temas de preocupación da colectividade presente), ou os silencios agonizantes e improdutos que amosan as febles sinerxias comunicativas dun grupo de persoas. A reintegración das subxectividades, pois, pode posicionarse entre eses extremos sempre que: 1) existan materiais concretos sobre os que discutir; e 2) os materiais, isto é, os temas mailos soportes con igual accesibilidade a tódolos membros, áchanse en relación directa cos suxeitos do grupo (relacións formais de autoría, por exemplo, ou informais, de tipo existencial...).

O subxectivismo, por contra, non xera máis ca valoracións individuais descomprometidas da problemática grupal. O obxectivismo esquece, pola súa parte, que os materiais sobre os que agora se conversa, proceden das obxectivacións realizadas polos suxeitos sobre a súa realidade endogrupal e exogrupal. Nese senso, pode considerarse que unha obxectividade avaliadora procedente do devandito conxunto de relacións intersubxectivas e que integra a estas e as

opinións sobre elas dentro da súa avaliación, é unha obxectividade de tipo reflexivo (Navarro, 1990).

O anterior xustifica que, nun plano máis operativo, os integrantes dun grupo sexan quen de xerar información sobre o mesmo grupo despois de rematadas as tarefas *esenciais* do curso (e que isto non se deixe a interpretación allea, obxectivista, dun técnico); que esa información sexa avaliativa do que aconteceu, das razóns polas que aconteceu, o que se sentiu parellamente, o valor das contribucións asumidas no curso cara a súa validez exterior tras o curso, etc.; e, finalmente, que esas conclusións da avaliación total (no test e na conversación) non estean submetidas a un carácter finalista, xa que a forza do grupo non remata necesariamente co remate do curso. De feito, unha dimensión esencial de avaliación, nesta liña, é a de prospeccionar a continuidade ou cambio das relacións do grupo que tivo no curso con respecto á súa vida posterior ó mesmo; cousa tan importante para os grupos que van seguir unidos despois dos cursos de formación, como para os respectivos grupos onde cada individuo que pasou polo curso vai recallar, xa que non se pode non pertencer a algún grupo e a utilidade dun curso pode redundar expansivamente noutros colectivos interesados. O anterior pode expresarse coa seguinte interrogante: ¿Foron válidas ou non as experiencias do grupo no curso para eses outros grupos fóra do curso?

De seguido, pois, obsérvase que esta fórmula de avaliación que se propón aquí integrará, necesariamente, cuestións relativas á subxectividade dos compoñentes do grupo. Continuando con exemplos operativos, este tipo de cuestións manifestaranse no momento de saber por que non houbo información sobre certos temas, se foi porque non se entendera a súa enunciación, se foi porque ese non era un tema de interese para o grupo ou se o motivo era que ante unha resposta do tipo "non sei" ou "un pouco de todo", foi mellor non pronunciarse ca pasa-lo esforzo de inclinarse, aínda que fora mínimamente, por unha opción. O afondamento nestas motivacións subxectivas sonsaca, ante todo, dúas dimensións problemáticas: 1) as explicacións individuais serven para arrequenta-lo tratamento de conflitos grupais (no exemplo, un conflito comunicativo); 2) as expresións individuais de sentimentos e razóns variados serven para amosa-las parcialidades e oscilacións comprensibles que calquera persoa, ata a máis racional, pode ter. En efecto, a realidade grupal na que as subxectividades se amosan publicamente deixa sen amarre á gran parte da psicoloxía cognitiva que postula un férreo equilibrio psíquico aillado dos problemas e preguntas "desequilibradores" que xurden nos contextos grupais de traballo e de avaliación do traballo. Só o feito de "preguntar" ten xa o efecto *real* de perturbar calquera neutralidade e indiferencia ante esa *rogativa*, fai reflexionar. Por iso non importan tanto os contidos e motivacións de cada suxeito (de cada 'caixa negra', como se considera á mente polo conductismo radical) que poidan aparecer no cuestionario, como a súa forma e o seu uso como plataforma de apoio á reflexión colectiva e á autoinvestigación do grupo no seu propio beneficio (en lugar de realizarse en beneficio do profesor ou da institución pa-

trocinadora do curso). Pero, contra o conductismo radical, como se mira, é imprescindible facer unha chamada a esas motivacións e tratalas pragmáticamente (Watzlawick, 1985).

A raíz destas puntualizacións podemos preguntarnos: pero ¿que é o que nos interesa realmente como compoñentes dun grupo?, ¿existen uns intereses xerais deste grupo que trascenden os nosos desexos individuais?. Esta, para distinguir, é unha segunda vertente do problema da subxectividade colectiva. O punto sobre o que quero chama-la atención é o da clarificación dos **intereses xerais do grupo** no momento de realiza-la avaliación do curso (e do grupo, como estamos a demostrar). Por intereses poderíamos entender, non sen ambigüidade, unha dialéctica entre desexos materiais e libidinais, que, de calquera xeito, permanecen relativamente ocultos, latentes e de difícil acceso nas conversas estritamente racionais. Sen humor, sen intercambio de ilusións e soños, sen un clima de confianza, etc. non chegaremos máis ca unha explicitación do máis material dos intereses comúns (por semellanzas de clase social, por coherencia con obxectivos ou normas da cooperativa de onde se procede, etc.). Para saír desta dialéctica e desa concepción algo oscurantista sobre a existencia subterránea dos intereses, propoño reconsidera-la suxerencia xa apuntada coa que suliñá-bamos o insuficiente de avaliar unicamente a realidade do grupo durante os días de curso: o triángulo de problemas a avaliar sería o composto polas relacións entre esa realidade grupal xa vivenciada no curso, as maiores explicitacións posibles e razoables dos intereses materiais e libidinais, e, por último, a realidade fora do grupo, os exogrupos nos que se van aplica-los coñecementos traballados no curso ou dos que se rescataron os problemas básicos que foron abordados durante o curso. Esta amplitude de miras esixe, consecuentemente, artella-las preguntas pertinentes, tanto no cuestionario-test como, a ser posible, no transcurso da conversación.

Fica por reflexionar teóricamente sobre unha terceira cuestión en torno á subxectividade grupal -para cumpri-los requisitos de rigor mínimos que nos marcamos inicialmente. Ligado ó anterior razonamento parece natural supor que a xente acude a un grupo ou curso movida polas distintas combinacións de *definicións da realidade* (expectativas imaxinadas) que cada individuo ten, en lugar de por unha simple expresión ou satisfacción dos seus intereses individuais. O colectivo, en principio, comparte un interese colectivo en canto comparte unha definición da realidade similar (na súa materialización e coincidencia espacio-temporal, pero pluralmente conflictiva). Para ser máis concretos, en lugar de enfoca-la avaliación examinando a prioridade que adquire cada concepción individual ou os roles desempeñados por cada individuo, o tratamento das *formas* destes elementos fariase en relación ás **combinacións de concepcións** que se xeraron no grupo e en relación ós **intereses xerais** que se establecen e institúen no grupo constituído (o que pode ser antes, durante e despois do curso). Por conseguinte, para evita-la imposición dunha rixidez grupal case burocrática ou totalitaria sobre cada un e cada unha dos participantes, adoptaríase, na

nosa proposta, o procedemento de avalia-la **aprendizaxe** propia e recíproca que se propiciou e conquei durante o transcorrer do grupo.

Máis ca ter estudiado sistemáticamente tódolos temas preparados no programa, e así ter *tocado* tódolos coñecementos *fundamentais*, o que nos importaría saber é a forma de aprendizaxe activa que puideron practica-los membros do grupo. Máis aínda, se en vez da imposición duns coñecementos polo equipo de profesores ou polas persoas encargadas do grupo, importaría saber se se acadou algún grao de aprendizaxe mutua entre quen máis sabían e quen menos sobre uns temas, ou entre quen sabían unhas cousas e quen sabían outras. Incluiríamos, aquí sen prexuízos, ó profesorado en pé de *igualdade*.

3.- Un último problema a considerar é o da **estabilidade das avaliacións**. As técnicas usuais sobre este tema consisten en establecer claramente as funcións de cada membro, as normas seguidas, as simpatías e antipatías, como se *sempre* houberan sido do mesmo calibre e coas mesmas características, máis ben pouco definidas. Os fenómenos e as opinións, pois, variaron no tempo e varían na súa definición. Para saír deste círculo vicioso, e mesmo desta profecía que se autocumpre, suxírese atender á **historia** do grupo e avaliar, despois, os distintos procesos que tiveron lugar segundo as variacións diferenciais a que foron submetidos.

Do mesmo xeito, os sentimentos e opinións de cada individuo non eran idénticos nun principio do curso e no remate, polo que a visión xusto no momento do remate queda sesgada e atemporalizada cunha única constatación codificada na fase avaliadora. En consecuencia, non son de gran utilidade aqueles métodos de avaliación baseados nas teorías funcionalistas e sociodramáticas: a) para uns, o carácter positivo e negativo dunha serie fixa de roles que puidera avalia-la integración grupal, deixa fora de xuízo a historia variable, oculta e contradictoria dos sentimentos e opinións dun carácter menos instrumental (aínda que tampouco só de carácter expresivo, xa que poden ser eficaces coa súa omisión); b) para outros, o diagrama reticular de relacións entre os roles que se pode debuxar nun momento avaliador pode tentar acceder a relacións máis latentes en lugar de describir funcións (roles), pero sempre supoñendo un irreal estatismo do grupo. O concepto de "deprivación relativa" que é empregado por teorías ás veces opostas (Tajfel, 1984), pode axudarnos a clasificar algunhas das diferencias entre as **expectativas iniciais de valor** e as **capacidades de valor** que se acaban mantendo polos integrantes dun grupo.

Así, fican dúas alternativas para integrar esta advertencia teórica na avaliación dinámica proposta: 1) ou ben se rexistran no comezo inmediato do curso (ou pouco antes) con algún procedemento (a poder ser aberto, por escrito, para capta-la argumentación e as actitudes do *estilo*), esas expectativas sobre o que o curso *vai* proporcionar (ou *debe* proporcionar); 2) ou ben, pregúntase, no remate do curso, sobre ese *cambio* que se sufriu entre o esperado e o atopado, xa que de pouco valen as reconstrucións racionalizadas sobre as expectativas pasadas (cheas de mecanismos proxectivos e de defensa) sen aportar unha mínima ra-

cionalización e obxectivación sobre a relación entre as devanditas expectativas *imaxinarias* e as actuais percepcións do valor de utilidade do curso (manifesto no aumento ou consolidación das propias capacidades). Preténdese, pois, que a conciencia sobre este proceso progresivo de valoracións, axude a avaliar tamén a afluencia das ilusións, proxeccións e demais mecanismos de defensa presentes en todo grupo (Pages, 1977).

No mesmo senso que as anteriores notas, preferimos non racionalizar excesivamente o momento da avaliación mediante preguntas do test dinámico que resolvan os problemas fundamentais sinalados, deixando, consistentemente, unha especie de bisagra conectiva na discusión aberta posterior ás codificacións valorativas. Con esta discusión poden, pois, restituirse igualmente as dimensións inconscientes e menos racionais do desenvolvemento grupal. A reflexión máis consciente por medio de habilidades de escoita e afondamento nos problemas e conflitos do grupo non será, no espazo discursivo así creado, un mero atributo de expertos que dirixen o curso ou o asesoran, senon adscribíbles a todo o colectivo. Implican que **todo o grupo se apropie dos paradigmas, teorías e técnicas de análise**, no momento de leren de novo tódalas avaliacións rexistradas (ou de visionar, se é necesario chegar a outros procedementos de rexistro segundo o grao de aceptación da xente participante). Inda que esta tampouco é a tónica xeral nos autores clásicos de máis interese para comprende-lo proceso de avaliación e funcionamento grupal (psicoanalistas, como Anzieu, 1986; ou non, Antons, 1985, ou Sbandí, 1976, por exemplo), a non necesariedade do "expertismo" formula reincidentemente a posibilidade dun *grupo de autoconecemento*, na liña de medre colectivo e aprendizaxe recíproca comentada, por oposición ó "realismo" dominante das visións unicamente centradas no *grupo de traballo* e no *grupo de estudio*. Para proseguir-la investigación na nosa suxerencia de concepción dos grupos pode acudirse ás dúas fontes básicas que nos guiaron a un nivel, poderíamos dicir, de paradigma: Ibáñez (1981) e Lapassade (1977).

3. Criterios determinantes das cuestións de avaliación e das súas dimensións correspondentes.

Nesta última sección seremos máis concretos. Aparte de comprende-lo fondo problemático e dinámico da avaliación, cabe, entón, adoptar algúns principios *técnicos* básicos que permitan operativiza-la avaliación alternativa proposta. Farémolo a xeito de cruce entre tres dimensións (de análise) e seis criterios (de síntese: de avaliación concreta e dinámica).

Por suposto, é evidente que os criterios argüídos para selecciona-los interrogantes do cuestionario, sobre todo, respontan á consistencia co marco teórico deseñado máis enriba. Nembargantes, non estamos interesados en avaliar tódalas posibles variables psicosociais que interveñen nun grupo, senon só aquelas que se axustan á dinámica do grupo —ó seu movemento— e á atribu-

ción de sentido por parte dos seus membros. A razón era, lembramos, que dinámica e sentido supuña a conexión coa realidade da abstracción do grupo no contexto circunstancial do curso de formación. Tamén aquí, pois, estamos obrigados a cortar polo san e propoñer unhas escalas limitadas que admiten ser extendidas ou criticadas segundo os intereses dos grupos que as empreguen. O único inconveniente que se lle pode presentar é a inadmisión dunha perfecta comparanza entre cursos lixeiramente diferentes entre si, cando tamén os baremos de avaliación son necesariamente diferentes. Pero esta desvantaxe é só relativa ós intereses de que queira comparar, polo xeral unha persoa allea ós intereses internos dos grupos, que pode ser menos esixente na elección de parámetros a comparar coa rica e plural información presente na avaliación dinámica.

En primeiro lugar, derívase dos presupostos iniciais que non existe unha separación xerárquica entre, por unha banda, unha orde puramente instrumental (realiza-la tarefa prevista) coa característica ideal de ter un signo positivo ("o máis desexable"), e, pola outra banda, unha orde puramente expresiva (a perturbación emocional manifesta nos conflitos interpersoais) coa característica de ter un signo negativo ("o eliminable", porque non convén á produtividade do grupo). A cuestión, como é sabido, correspóndese coa concepción dunha produtividade asociada a asumir uns coñecementos impostos. Mentres, a produtividade alternativa, entendería ó curso como un *recurso* para aprender conxuntamente só o que se desexa asumir, creando espazos abertos onde se podan incrementar os vínculos interpersoais baseados na análise e autoconhecimento.

En segundo lugar, achabamos o dilema que enfrenta todo curso que parte de diferencias de saber (nun *contínuum* irregular entre quen o sabe todo e quen non sabe nada) e de poder (nun *contínuum* inestable entre quen ordena que facer e quen obedece). Como se comproba, son varios dilemas segundo as combinacións reais que ocorran, pero que podemos reducir a un caso prototípico: escoitar e tomar apuntes sobre o "saber verdadeiro" do mestre, fronte a participar activamente na apropiación do saber do mestre ademais de expor e discutir os propios saberes. Esta última posibilidade do dilema parécese máis ó que entendemos por **aprendizaxe dialóxica**, baseado no diálogo e que implica, en aparencia contradictoria, realizar un traballo constante, aplicar esforzos *activos* e enerxías na aprendizaxe e *activar* dinámicas de traballo en grupo (Paulo Freire, un dos pioneiros na "dialoxicidade", concretaría en aprender da realidade máis próxima á vez que é transformada). A aparencia contradictoria coa prioridade instrumental ven dada porque a produtividade alternativa tamén parece un obxectivo de aprendizaxe similar ó clásico, pero na aprendizaxe dialóxica coñécese precisamente gracias á actividade no plano expresivo, gracias, pois, ó efecto pragmático do propio traballo en grupo (que é distinto ó traballo e ós coñecementos preconcebidos no deseño autoritario do curso).

Non é certo, ligando co anterior argumento, que poida ser avaliado un grupo en base ó máximo de produtividade alcanzada. Consideramos, pois,

que existe unha serie de dimensións importantes de abondo no nivel expresivo ou emocional, para situalas á mesma altura que a dimensión de traballo en equipo. Así, podemos xa comprender un dos esquemas de pertenza ó grupo (Tajfel, 1984), que establece unha **compoñente emocional** (os procesos primarios, na psicoanálise) acompañando simultaneamente ás **compoñentes cognitivas** (o proceso secundario: pertenza consciente e voluntaria ó grupo, execución racional de tarefas asignadas axustando medios e fins, etc.) e ás **compoñentes avaliati-vas** (a "censura superyoica": as connotacións positivas e negativas adoptadas por mandato da autoridade social, das convencións, etc.).

Atopamos con este esquema que a avaliación non pode supor de antemán que é o positivo e que é o negativo, como se xa estivera completamente determinada socialmente a significación de algo como o "traballo", ou como se non existiran graos intermedios e esóxenos de avaliación ós extremos liñais propostos (por exemplo, fallar un día ó curso de "traballo de aprendizaxe" por durmir máis, ler un libro ou ir pasear). Ó mesmo tempo atopamos que as compoñentes emocionais van estar presentes en tódalas actividades do grupo e que precisamos agrupar con certa claridade analítica isto nas dimensións que corresponda e sexa posible.

Estas reflexións condúcennos ó concepto de "recursividade" para aplicar ás distintas ordes lóxicas do grupo. En lugar de simple interrelación, como pretende por exemplo o sistemismo de Piaget, teríamos distintas sobredeterminacións contextualizadas segundo o sentido que teñan unhas ou outras compoñentes para as persoas con capacidade avaliadora (ver Wilden, 1979). A matriz de dimensións resultante, que nomeamos coa notación alfabética das iniciais para eliminar toda suspicacia de prioridade xerárquica acrítica, sería a seguinte:

T/ Traballo en grupo;

E/ Estructura de relacións e procesos de grupo;

A/ Atmósfera grupal.

Polo que respecta ó apartado E/, que dalgunha maneira sería integrador dos outros dous, limitarémonos a averiguar só certos aspectos relativos á división e cohesión do grupo, e ós problemas derivados de conflitos, participación, etc., tal como a concepción da dinámica do grupo nunha aprendizaxe colectiva nos suxería. Parece claro que co terceiro apartado (A/) procuraremos xulgar tódolos fenómenos relativos á impregnación emocional e inconsciente do grupo. Co apartado T/ avaliarase a produtividade alternativa axustada ós obxectivos materia de aprendizaxe.

¿Segundo que criterios pode desenvolverse a reflexión avaliativa de cada unha desas dimensións?. É dicir, ¿que preguntas poden facerse dentro do marco da anterior matriz *recursiva* e que sexan pertinentes para resolver algún problema do grupo —en lugar de informar sobre amplas cuestións académicas ou institucionais, a miúdo insignificantes ou cun carácter de mero control da produtividade e estrutura funcional clásicas—?

Podemos ser restrictivos e algo reiterativos co anterior para acotar, fundamentalmente, seis criterios de importancia á hora de selecciona-las preguntas en canto a:

1.- a busca de representacións simbólicas dos intereses individuais (privados) e grupais (públicos), en relación á súa asociación cos desexos latentes de todos no grupo;

2.- a vivencia do grupo como unha realidade dinámica que contribúe con coñecementos e posibilidade de diálogo alí onde antes existía *descoñecemento*;

3.- a relación de aplicación directa da utilidade do curso e do grupo para a resolución de problemas e conflitos fóra deles; nos grupos de orixe e nos grupos de traballo habituais dos participantes;

4.- a asociación entre as opinións argumentadas que ofrece cada membro e os seus sentimentos e avaliacións menos razonadas, pero percibidas ó longo da vida afectiva do grupo, por medio da diferenza entre expectativas iniciais e asuncións finais;

5.- a participación activa na aprendizaxe proporcionada pola apertura do espazo relacional e imaxinario do grupo, e máis pola dinámica dese aprender non individualizado (mestre/a-alumno/a) senon colectivo, no seo das relacións *simétricas* cos demais compañeiros e compañeiras;

6.- a estrutura de relacións interpersoais que se xeran respecto a cada un, respecto ó resto de persoas do grupo e respecto ás figuras que se destacaron no grupo (profesores, líderes, etc.) sempre que supoñan unha crítica de validez para o medrio e a progresión do grupo.

Esta síntese de principios axudounos a construír un cuestionario-tipo. Poden, igualmente, axudar a melloralo se se pretende maior consistencia teórica. E poden, tamén, constituír un guíeiro teórico para reconsiderar outros mecanismos avaliadores que se levan á práctica noutras institucións, noutros cursos e con outros profesionais, que manteñan unha formulación clásica da avaliación como instrumento consolidador do productivismo e das autoridades pedagóxicas.

Avaliar, en definitiva, pode significar "poñer nota" ou facer unha "reflexión crítica". Na orientación destas liñas xerais, a avaliación como mecanismo produtor de **autocoñecemento grupal crítico**, supón que no test e na conversa se artellen preguntas dinámicas e dinamizadoras da vida do grupo, non sentenciadora da mesma. A formulación clásica en forma de cuestionario débese a prioridades materiais (que nos impiden traballar no deseño doutra proba de doado acceso e comprensión que combine, matematicamente mellor, os criterios cualitativos enunciados) e formais (a convención dos test pode ser útil cando non se requiren a experiencia e teorías para técnicas de dinámica grupal alternativas que, como dicía ó principio, eu aplico ás veces). Unha última nota operativa é a de recomendar vivamente que, a raíz do exposto, se facilite algún medio de por en común a información resultante do cuestionario (por medio de

fotocopias, por exemplo), para que dispoña de toda ela cada persoa que respondeu, como esixencia mínima, e todo o grupo e outros grupos interesados en analizala, como esixencia máxima. En fin, todo un camiño de rosas ou de espiñas, segundo esteamos afeitos ou non a pensa-los grupos e traballar aprendendo neles nun senso liberador. Como dicía un vello mestre, o primeiro en ter que poñerse a aprender é o profesor: a aprender dos alumnos (enténdase en feminino tamén, por favor).

Bibliografía.

- Antons, K., (1985), 'Práctica de la dinámica de grupos', Herder, Barcelona.
- Anzieu, D., (1986), 'El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal', Biblioteca Nueva, Madrid.
- Ibáñez, J., (1981), 'Usos tópicos y abusos utópicos de las técnicas de grupo', Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, n^o2.
- Ibáñez, J., (1985), 'Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social', S.XXI, Madrid.
- Kesselman, H., Pavlovsky, E., Frydlevsky, L., (1981), 'Las escenas temidas del coordinador de grupos', Fundamentos, Madrid.
- Kirsten, R.E., Müller-Schwarz, J., (1991), 'Entrenamiento de grupos', Mensajero, Bilbao.
- Lapassade, G., (1977), 'Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia', Granica, Barcelona.
- Navarro, P., (1990), 'Tipos de sistemas reflexivos', en J.Ibáñez (coord.), 'Nuevos avances en la investigación social', Anthropos, Barcelona.
- Sbandi, P., (1976), 'Psicología de grupos', Herder, Barcelona.
- Vargas, L., Bustillos, G., Marfán, M., (1993), 'Técnicas participativas para la educación popular', Popular, Madrid.
- Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch, R., (1985, or. 1974), 'Cambio. Formación y solución de los problemas humanos', Herder, Barcelona.
- Wilden, A., (1979), 'Sistema y estructura', Alianza, Madrid.

Cuestionario base.

XEITO DE CUBRILO

Por favor, responde ó maior número de preguntas posible para poder avaliar que significou e que supuso este grupo para todos nós. Como mínimo recoméndase completar dez cuestións de cada apartado principal.

A persoa que che entregue este test, ou quen queira facerse cargo, exporá a utilidade que ten a avaliación dinámica e a necesidade de usala para a súa pos-

terior discusión, en base á súa aportación para o autocoñecemento do grupo e a súa comparanza con outros grupos.

Unha parte das preguntas son abertas, o que significa que se escribirá a opinión coas propias palabras e no espazo que sexa necesario. Pódese anotar nunha folla en branco aquilo que non recolla o cuestionario. As preguntas pechadas supoñen que responderemos a algunha das alternativas de solución propostas ou a un número (do 1 ó 6, por exemplo) según se achegue máis a nosa opinión a unha das solucións contrarias de cada extremo.

Tódalas preguntas precedidas dos signos ** permiten consultar a algún compañeiro ou compañeira, ou ó monitor en caso de existir, para responder.

APARTADO T: O TRABALLO EN EQUIPO.

T.I.

T1) ¿Estaban claros os obxectivos do curso ó principio do curso e ó final?

T2) ¿Modificáronse eses obxectivos ó longo do curso? Si/Non/Non sei.

T3) ¿Cal foi a importancia deses obxectivos para a realización do traballo do grupo?.

T4) ¿Que obxectivos se conseguiron finalmente e cales non?

T.II.

T5) ¿Estou satisfeito de como analizou o grupo os problemas que xurdiron coa teoría e cos exercicios? Si/ Non/ Non sei.

** T6) ¿Investigáronse tódolos factores importantes dos problemas? Si/ Non/ Non sei.

T7) ¿Os problemas que se trataron no grupo eran alleos ó centro habitual de traballo? Si/ Non/ Non sei.

T8) ¿Coincidía o tratamento que se lles deu co meu interese por eses problemas? Si/ Non/ Non sei.

T9) ¿Como variou o meu interese por eses problemas e en que grado son agora consciente deles?

T.III.

T10) ¿Estaba de acordo con tódolos pasos do plan de traballo que se estableceu desde o principio? Si/ Non/ Non sei.

** T11) ¿Estudiáronse no grupo tódalas alternativas posibles para desenvolver?, ¿era flexible o plan? Si/ Non/ Non sei.

T12) ¿Estou de acordo co xeito en que se desenvolveu o plan de traballo? Si/ Non/ Non sei.

T13) ¿Seguín as instrucións dadas no grupo e as tarefas que me encargaron? Si/ Non/ Non sei.

** T14) ¿Estaba disposto o equipo a modifica-la forma de traballo? Si/ Non/ Non sei.

** T15) ¿Distribuíronse proveitosamente as tarefas entre os membros do grupo? Si/ Non/ Non sei.

T.IV.

T16) Xurdiron dificultades insalvables por tódalas partes no traballo de grupo? Si/ Non/ Non sei.

T17) ¿Resultoume difícil traballar neste grupo? Si/ Non/ Non sei.

T18) ¿Por que? ¿Cales foron as facilidades ou as dificultades no traballo en equipo?

T19) ¿Como traballou o grupo? Perezoso, contento, superficial (1); con intensidade, con ansia e avidez (6).

T.V.

** T20) ¿Que tipo de cooperación foi posible no grupo? Completamente ineficaz á hora de axudar ó grupo á consecución dos seus obxectivos (1); completamente capaz de colaborar para axudar ó grupo na consecución dos seus fins (6).

** T21) ¿Foron de igualdade as relacións establecidas no grupo ou houbo quen se acomodou (ou quen se acomodaron) nun nivel superior?

** T22) ¿Impediu a figura dos monitores ou coordinadores a participación nas tarefas de toda a xente do grupo?, ¿foi iso importante?

T23) ¿Canto aprendín dos meus compañeiros/as? Pouco (1); moito (6).

T24) ¿Canto aprenderon elas/es de min? Pouco (1); moito (6).

** T25) ¿Que foi o máis suliñable do que os profesores aprenderon de nós e nós deles?

T26) ¿Canta experiencia puiden adquirir para a miña actividade profesional? Pouca (1); moita (6).

T.VI.

T27) ¿Que desexaba que fora o traballo neste grupo ó principio?

T28) ¿Sinto que se me esixiu no grupo máis do que eu esperaba dar ou o grupo non satisfaceu as miñas expectativas previas?

** T29) ¿Dispuxemos de condicións materiais axeitadas ou careceuse dalgo imprescindible (que)?

APARTADO E: ESTRUCTURA DE RELACIÓNS E PROCESOS DE GRUPO.

E.I.

E1) ¿Que opino deste grupo en xeral (o peor imaxinable, o mellor imaxinable...)?

** E2) Penso que o/a coordinador/a considera ó grupo como (o peor posible, o mellor, etc).

E3) ¿Conociámonos bastante entre nós antes de vir a este curso e xa discutíramos estes temas?

** E4) Agora coñecémonos mellor e podemos colaborar no futuro baseándonos nos seguintes aspectos descubertos.

E.II.

E5) ¿Mantivemos discusións cordiais e amistosas pero pouco prácticas? Nada prácticas (1); moi prácticas (6).

E6) ¿A discusión saltaba dun tema a outro?

E7) Neste grupo defendín as miñas ideas con tanta pasión que non tiven en conta as opinións dos outros. Nunca (1); Regularmente (6).

** E8) Pretendo ter a última palabra nun intercambio de puntos de vista. Nunca (1); regularmente (6).

E9) Participei en todo o que se me permitiu falar ou facer. Pasivamente (1); activamente (6),

E10) Comprendín o que dicían outras persoas e comuniquéilles que as tiña comprendido. Nunca (1); regularmente (6).

E11) Animei ós demais a que expresaran os seus sentimentos e ideas sobre os temas de discusión. Nunca (1); regularmente (6).

E.III.

E12) Evitei os conflitos e desacordos que xurdiron no grupo. Nunca (1); regularmente (6).

E13) ¿Escoitáronse totalmente as opinións discrepantes? Non, pasaron totalmente inadvertidas ou non se admitiron (1); si, foron totalmente tratadas, avaliadas e consideradas (6).

** E14) ¿Que proveito tirou o grupo a partir dos conflitos que xurdiron?

E.IV.

E15) ¿Síntome identificada/o co grupo? Non, síntome completamente negativo, retraído, aburrido, rexeitado (1); si, síntome completamente aceptado (6).

** E16) ¿Estiven máis pendente dos comentarios en voz baixa dos compañeiros de a carón ou presteille máis interese a todo o grupo?

E17) ¿En que grao estimo positiva a unión que nos propiciou este grupo?

E18) ¿Recibín a axuda que necesitaba? Non, as miñas necesidades foron totalmente inadvertidas (1); si, as miñas necesidades foron percibidas (6).

E19) ¿Que posibilidades de desenvolvemento me permitiron no grupo? Completamente libre, aberto e capaz de manifestarme (1); completamente reprimido (6).

E.V.

E20) ¿Que tipo de cooperación foi posible para a maior parte do grupo (ineficaz, constante, esporádica, etc.?)

E21) ¿Pode dicirse que alguén ou unha minoría saliu máis beneficiado deste grupo que a maioría?

E22) ¿Que aprendín sobre a participación en grupo a partir das facilidades ou dificultades que se presentaron neste curso?

** E23) ¿Aproximadamente cantos participantes exerceron neste grupo funcións directivas?

E24) ¿Preferiría unha maior implicación do equipo de monitores no grupo e nos seus problemas?

APARTADO A: ATMÓSFERA GRUPAL.

A.I.

A1) Se puidera sintetizar o que foi este grupo nun animal diría que é un/ha....., porque.....

A2) Se eu fora un animal (ó longo deste curso) sería un/ha....., porque.....

A3) ¿En xeral o clima de diálogo e traballo foi amistoso, cordial e agarimoso, ou houbo tanto calor e tensións que saíron resentidas as nosas relacións?

A4) ¿Como me atopei no grupo? Completamente ben, a gusto (1); molesto e de mala gana (6).

A.II.

A5) ¿Existiu confianza bastante para formular tódalas miñas inquiredanzas? Si/Non/Non sei.

A6) ¿Molestoume que algúns membros do grupo trataran de dominar e liderar o grupo?

A7) ¿Aduéñeime do liderato do grupo? Si/Non/Non sei.

** A8) ¿Eran os demais tan diferentes de min na súa vestimenta, linguaxe ou modales que iso traboume á hora de opinar con liberdade?.

A9) ¿Fun ben comprendido por todos? Si/Non/Non sei.

A10) ¿Que capacidade teño para presentar as miñas ideas dun xeito agradable e convincente? Moi escasa (1); moi alta (6).

A11) ¿Concentrámonos de abondo no tratado no grupo?

** A12) ¿Predominou un clima de bo humor á hora de aborda-los problemas e propoñer solucións ou todo foi moi serio?

A.III.

A13) Brevemente ¿cal é a miña opinión sobre os meus compañeiros/as (incluído-los monitores)?

A14) ¿Que sensacións me produce o local onde nos reunimos?

A15) ¿Abondou o tempo en relación ó interese dos temas tratados?

A.IV.

A16) ¿Na miña opinión, sometéronse a crítica as suxerencias e informacións discutidas? Si/Non/Non sei.

A17) ¿Houbo habitualmente críticas mutuas tomando nota dos erros? Si/Non/Non sei.

A18) ¿Cal foi a miña actitude ante as críticas manifestadas por min ou contra min? De retraimento (1); de independencia (6).

A19) ¿Influíu este ambiente de discusión crítica nas miñas conviccións democráticas ou doutra índole política? ¿En que sentido?

A.V.

A20) ¿A partir de agora teño máis claro que é o que me interesa para o meu traballo e vida social en xeral? Si/Non/Non sei.

A21) ¿Voulo comunicar ó resto de compañeiros/as? Si/Non/Non sei.

A22) ¿Podo condensar en poucas palabras unha imaxe agradable ou desagradable na que creo que vou sentirme xusto ó rematar este curso (unha praia, un sorriso, louza que fregar, etc.)?

A23) ¿Queres engadir algunha observación propia?

(Cando teñas rematado de cubri-lo cuestionario, asegúrate de que disporás das túas respostas nestas mesmas follas ou noutras que se fotocopien, e que poderás comparalas coas das túas compañeiras e compañeiros outro día e noutro lugar).

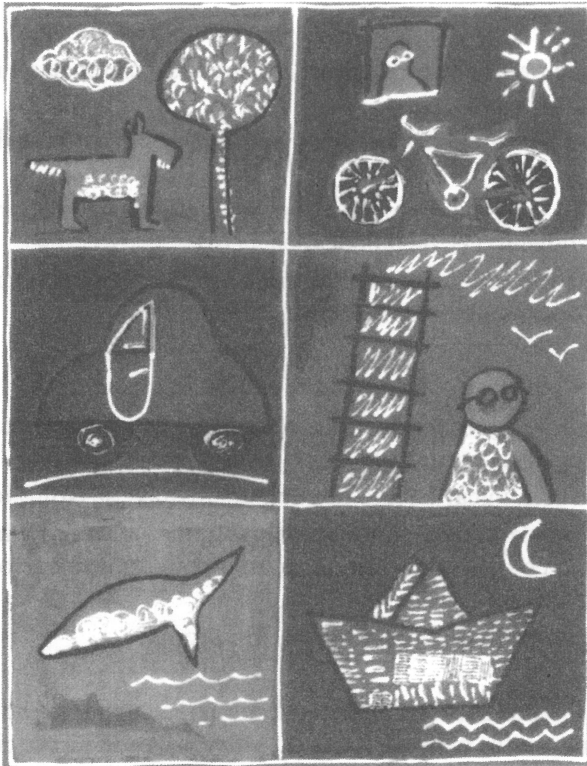
SUMMARY: The evaluation of a training course is focused on understanding the problematic and dynamic background of the evaluative activity instead of limiting it to furnishing individual evaluation which does not express the reality of the group.

UN LIBRO DE PEDAGOXÍA

BERNARD DUFEU

Polos camiños dunha pedagogía do ser

Unha visión psicodramatúrxica da aprendizaxe das linguas



Cooperativa de
Editores Galegos



UCETAG
Unión de Cooperativas
de Ensino de Traballo
Asociado de Galicia

Rúa San Xulián, 14 - Telf. e Fax (986) 86 23 70

36002 PONTEVEDRA