

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y PREFERENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Aouatif El Jebari Belghazi

TUTORA: Elisabet Serrat Sellabona

Universitat de Girona

Girona, julio 2016

Agradecimientos

Quiero agradecer, en primer lugar, a mi tutora del trabajo de fin de máster Dra. Elisabet Serrat Sellabona, por su dedicación y ayuda a lo largo de este proceso. Agradezco también la colaboración de los profesores del departamento de español de la Universidad de Turku, a mis amigos, mi familia y a Yassin, por el apoyo.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO TEÓRICO	
PRIMERA PARTE: ESTILOS DE APRENDIZAJE	
1.1 ESTILOS DE APRENDIZAJE: DEFINICIÓN	3
1.2 ESTILOS DE APRENDIZAJE: CATEGORIZACIÓN	5
1.3 COMPARACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE (KOLB-HONEY Y MUMFORD)	6
1.4 CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	
1.4.1 Características específicas de los Estilos de Aprendizaje	7
1.4.2 Análisis de los Estilos de Aprendizaje	9
1.5 CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (CHAEA)	10
1.6 ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	11
1.7 ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA ACTUALIDAD	13
1.8 LÍNEAS DE ACTUACIÓN	14
SEGUNDA PARTE: LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA	
1.9 LA EVALUACIÓN EN SEGUNDAS LENGUAS (L2)	16
1.10 OTROS PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN	22

2. OBJETIVOS	22
3. METODOLOGÍA	
3.1 PARTICIPANTES	23
3.2 INSTRUMENTOS Y MATERIALES	
1. Cuestionario Honey-Alonso de Estilo de Aprendizaje	24
2. Cuestionario de preferencias en la evaluación	25
3. Entrevista a los profesores	27
3.3 PROCEDIMIENTO	28
4. RESULTADOS	
4.1 PERFIL DE LOS INFORMANTES	29
4.2 PREFERENCIAS EN LA EVALUACIÓN	29
4.3 ENTREVISTA A LOS PROFESORES	38
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	41
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXOS	
ANEXO I: CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE	1
ANEXO II: CUESTIONARIO DE PREFERENCIAS EN LA EVALUACIÓN	7
ANEXO III: TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS A LOS PROFESORES	9

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones en torno a los Estilos de Aprendizaje han partido de la preocupación por mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquellos estudios que han buscado identificar las características de los diferentes estilos y analizado la forma en la que mejor aprenden los alumnos tenían como objetivo diseñar diferentes ambientes de aprendizaje, alternativos, que garantizaran la adaptación de la enseñanza a las preferencias de Estilos de Aprendizaje de sus alumnos. Alonso (2008) señala que siempre se ha tenido como meta para los alumnos “el mejor logro hacia el conocimiento a través de un excelente proceso de aprendizaje” (p. 5).

Hay alumnos que prefieren trabajar de forma independiente, mientras a otros les gusta más el trabajo en equipo. También hay quienes prefieren tener un tiempo para planificar una tarea mientras que otros prefieren dedicar poco o nada de tiempo. Por eso mismo, las diferencias existentes entre los Estilos de Aprendizaje muestran que la manera de aprender de un determinado estilo de alumno difiere de otro en una misma situación.

Es muy importante que el docente conozca los Estilos de Aprendizaje de sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta que cada estudiante aprende de manera diferente, reconocer los estilos de sus alumnos otorga al profesor una orientación para personalizar el aprendizaje, para crear un ambiente justo para todos que le permita mejorar sus propuestas de actuación educativa.

Son varios los estudios realizados centrados en las preferencias de Estilos de Aprendizaje de los alumnos en cuanto a una determinada actividad. Es decir, que se conoce específicamente qué actividades prefiere hacer uno u otro estilo de alumno. Sin embargo, la relación entre un determinado Estilo de Aprendizaje y los métodos de evaluación preferentes no ha sido estudiada.

Por este motivo, el presente trabajo de investigación, que consta de una fundamentación teórica junto con los resultados de la parte empírica, puede mostrar datos interesantes en cuanto a la relación entre Estilos de Aprendizaje y métodos e instrumentos de evaluación. No olvidemos que la evaluación ocupa un lugar muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que un

trabajo de este tipo puede aportar ideas valiosas para conocer qué métodos de evaluación gustan más a un determinado estilo.

Dicho esto, el presente estudio se justifica tanto por profundizar en un tema que aún no ha sido investigado, como por el interés personal acerca de conocer los métodos de evaluación de un sistema educativo tan prestigioso como es el de Finlandia. Aprovechando la estancia en este país durante unas prácticas en la universidad de Turku, se han podido observar algunos de estos métodos de evaluación, así como recoger información relevante a partir de las entrevistas realizadas a los profesores de la universidad.

En cuanto a las fases del estudio, el trabajo de investigación tiene las siguientes partes. En la primera se expone el marco teórico compuesto por dos partes. La primera consiste en la descripción de los Estilos de Aprendizaje. La segunda se basa en describir la evaluación en segundas lenguas. Después de definir los objetivos del estudio, presentamos la metodología donde se incluyen los dos cuestionarios utilizados para la recogida de datos y la explicación detallada de cada uno de ellos. Son los instrumentos que hemos utilizado para conocer la relación existente entre los diferentes Estilos de Aprendizaje y el método o instrumento de evaluación que prefieren.

En la última parte de nuestro trabajo hemos recogido los resultados obtenidos de los cuestionarios que han contestado los alumnos así como la información recogida de las entrevistas a los profesores. Finalmente, en el último apartado se dan a conocer las conclusiones poniendo énfasis en si se han cumplido o no los objetivos del trabajo. También mencionamos todos aquellos aspectos que consideramos que deberían modificarse, así como los elementos que nos han llamado la atención durante el desarrollo de este trabajo.

1. MARCO TEÓRICO

PRIMERA PARTE: ESTILOS DE APRENDIZAJE

En la presente parte expondremos primeramente los antecedentes contextuales de nuestra investigación. Veremos algunas de las clasificaciones en torno a los Estilos de Aprendizaje y determinaremos una definición después de ver algunas de las propuestas hechas por diferentes autores.

Tras conocer la influencia y beneficios que supone conocer los Estilos de Aprendizaje de los alumnos, veremos algunas de las diferentes categorías desarrolladas para centrarnos y profundizar en la categorización propuesta por Honey y Mumford. Detallaremos las características de cada uno de los estilos así como el instrumento elaborado para la evaluación de las preferencias de los alumnos. Finalmente, expondremos algunas de las líneas de acción que están todavía por investigar o que se han estudiado, pero no lo suficiente.

1.1 ESTILOS DE APRENDIZAJE: DEFINICIÓN

Para empezar, mostraremos algunas de las definiciones que los estudiosos han expuesto sobre los Estilos de Aprendizaje entre toda la variedad de bibliografía consultada para, posteriormente, describir los elementos comunes y elaborar, de esta manera, una definición común. Sin embargo, antes de introducimos plenamente en el tema, consideramos necesario hacer una breve introducción explicando el contexto donde surge el concepto de Estilos de Aprendizaje.

Grigorenko y Sternberg (1995) describen tres aproximaciones psicológicas al estudio de los estilos. La primera es la aproximación centrada en la cognición, la segunda se centra en la personalidad y la tercera en la actividad. Según Padilla, Rodríguez y López (2007), en el primer periodo, que empezó en 1940, los psicólogos experimentales estudiaron las diferencias individuales en cognición y percepción. En 1970 empezó el segundo período e involucró las actividades teóricas de los Estilos de Aprendizaje asociadas con educadores que buscaban establecer una relación de los procesos cognitivos y medioambientales con las diferencias individuales en el aula. El último período es el que enfatiza la perspectiva educativa, puesto que se centraba en el aprendizaje.

Los psicólogos educativos introdujeron el concepto de Estilos de Aprendizaje, frente a los psicólogos cognitivos que utilizaban el término de estilos cognitivos. Lo adaptaron al contexto educativo y lo definieron como la manera en la que una persona memoriza, procesa, internaliza y recupera la información.

Keefe (1988) y Esguerra y Guerrero (2009) señalan que el concepto de estilos o perfiles de aprendizaje ha supuesto un factor de gran relevancia en la comprensión y entendimiento del aprendizaje. Desde los años setenta empezó a considerarse que aunque un grupo de individuos tuviera las mismas oportunidades, condiciones y recursos en el aprendizaje, no todos lo adquirirían de la misma manera. Según Cazau (2001), Keefe (1988) definía los Estilos de Aprendizaje como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Askew M., (2000), citado en Manzano (2007), recogió varias definiciones de diferentes autores sobre este concepto. Estas son algunas de ellas:

“Un estilo de aprendizaje se basa en características biológicas, emocionales, sociológicas, fisiológicas y psicológicas.”

“Un estilo de aprendizaje es todo aquello que controla la manera en que captamos, comprendemos, procesamos, almacenamos, recordamos y usamos nueva información.”

“Un estilo de aprendizaje es la combinación de preferencias que un alumno tiene de formas de pensar, herramientas de aprendizaje, maneras de relacionarse con otros, o diversas experiencias de aprendizaje.”

Son muchas las definiciones sobre los Estilos de Aprendizaje, aunque podría decirse que la mayoría de autores, en general, coinciden con lo siguiente. Por ello, asumimos la definición de estos estilos como “rasgos o características biológicas, emocionales, sociológicas, psicológicas y fisiológicas que nos permiten de una manera peculiar captar, comprender, procesar, almacenar, recordar, interpretar, usar información, etc.” (Manzano, 2007, p. 102).

1.2 ESTILOS DE APRENDIZAJE: CATEGORIZACIÓN

Dentro de los mismos Estilos de Aprendizaje han ido surgiendo varias clasificaciones. En la figura 1 vemos las propuestas de diferentes autores, con un orden cronológico, donde dividen el proceso de aprendizaje en cuatro etapas.

Año	Autor	Etapas 1	Etapas 2	Etapas 3	Etapas 4
1966	H. Turner	retroalimentación, evaluación	integrar, mapa	posibilidades, decisión	Inversión autónoma
1969	Charlesworth	atención	desarrollo cognoscitivo	expectativas	sorpresa
1970	Inst. Pedagógico de Holanda	formación de imagen	ordenación	formas, conceptos	hacer
1971	Kolb	Observación reflexiva	Conceptos abstractos	experimentos activos	experiencias
1973	Euwe	acepta como verdadero	ordenar	realizar planes	ejecutar
1975	Ramsden	prestar atención	pretender	compromiso	implementar
1976	H. Augstein	revisar	propósito	estrategia	resultados
1976	Rowan	comunicación	pensar	proyectar	encuentro
1977	Argyris	generalizar	descubrir	inventar	producir
1977	Torbert	efectos	propósitos	estrategias	acciones
1977	Raming	biológico	psíquico	sociológico	psíquico
1978	Mangham	observar	interpretar	ensayar	actuar
1978	Pedler	evaluación	diagnóstico	establecer objetivos	acción
1978	Boydell	información	teoría	consejo	actividades
1978	Hague	conciencia	conceptos	herramientas	práctica
1980	Morris	revisar el proceso	interpretar	planear proyectos	logros activos
1980	Juch	percibir (observar)	pensar	dirigirse a (planear)	hacer
1982	Honey y Mumford	Activo	reflexivo	teórico	pragmático

Figura 1: Etapas en el proceso cíclico de aprendizaje. Fuente: Juch (1987) en Alonso, Gallego y Honey (1994).

Con las categorías anteriormente expuestas hemos querido mostrar las diferentes tipologías que han surgido. Sin embargo, en el presente trabajo nos centraremos en la categorización de Honey y Mumford, que parte de la teoría de Kolb sobre los Estilos de Aprendizaje. Este autor señalaba que los Estilos de Aprendizaje de cada persona eran el resultado de la conjunción entre los siguientes factores: la genética, las exigencias del entorno y las experiencias vitales propias. Su modelo surge, tal y como se describe en Kolb (1984), a partir de los estudios y modelos propuestos por Lewinian, Dewey y Piaget.

En su teoría del aprendizaje, Kolb identificó dos dimensiones principales para explicar cómo ocurre el aprendizaje: la percepción y el procesamiento. Según el

autor, el aprendizaje dependía de la manera en la que una persona percibía y procesaba la información que obtenía. Lozano (2000) señala que Kolb describió en sus estudios 4 tipos de percepción: a través de la experiencia concreta, a través de la conceptualización abstracta, a través de la experimentación activa y a través de la observación reflexiva. Estas son las cuatro fases que el autor señaló en el proceso de aprendizaje y que esquematizó en un modelo cíclico donde intervienen las fases que acabamos de ver.

Sin embargo, tal y como señala Zolnay (s.f.), Kolb observó posteriormente que en la práctica, un individuo prefiere trabajar tan solo en una, o en dos como máximo, de estas fases. Esto le llevó a determinar los 4 Estilos de Aprendizaje: convergente, acomodador, asimilador y divergente.

1.3 COMPARACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE (KOLB-HONEY Y MUMFORD)

Tal y como hemos comentado, nuestra investigación se centra en la distinción propuesta por Honey y Mumford sobre los 4 Estilos de Aprendizaje. Estos autores, basándose en el modelo de Kolb, expusieron en el año 1982 su propia categorización de Estilos de Aprendizaje: teórico, pragmático, reflexivo y activo.

En la figura 2 vemos cómo cada uno de estos estilos corresponde a uno de los estilos propuestos por Kolb, que a su vez, equivale, según Alonso, Gallego y Honey (1994) a las cuatro fases de un proceso de aprendizaje.

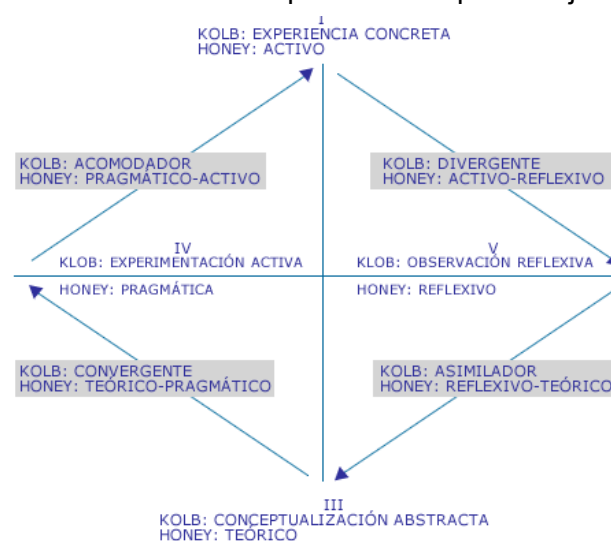


Figura 2: Comparación de los Estilos de Aprendizaje de Kolb y Honey-Mumford. Fuente: Alonso, Gallego y Honey (1994).

1.4 CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

A continuación expondremos, en primer lugar, las características específicas de los Estilos de Aprendizaje, y seguidamente, el análisis de cada uno de ellos.

1.4.1 Características específicas de los Estilos de Aprendizaje

Para conocer las características que corresponden a cada uno de los cuatro Estilos de Aprendizaje propuestos por Honey y Mumford, hemos elaborado una tabla que veremos a continuación. Estos autores, partiendo de los estudios de Kolb, crearon un cuestionario. Con el objetivo de demostrar la validez y fiabilidad de este cuestionario, Alonso desarrolló años después un estudio en el que se adaptó y se tradujo el cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey y Mumford al ámbito académico español. Según Palacios, Matus, Sotos, Ibañez y Fasce (2006), fue en este contexto donde se creó el CHAEA, el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje Honey-Alonso.

Volviendo a la tabla, fue Alonso (1992) quien añadió a cada estilo un grupo de características principales que determina con claridad el campo de destreza de cada uno. A partir de un estudio realizado en 1991, con 1371 encuestas, determinó las cinco características principales que aparecen en orden prioritario según su investigación.

Dicho esto, cada uno de los estilos que veremos a continuación ha sido dividido en dos niveles de características. En la primera se exponen las cinco características principales y el resto aparece en el apartado de otras características.

Característica del estilo activo	Característica del estilo reflexivo
<p>Características principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Animador, improvisador, descubridor arriesgado, espontáneo <p>Otras características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor, vital, vividor de la experiencia, generador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, innovador, conversador, líder, voluntarioso, divertido, participativo, competitivo, deseoso de aprender, solucionador de problemas, cambiante 	<p>Características principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo <p>Otras características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observador, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamientos, registrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes y/o declaraciones, lento, distante, prudente, inquisidor, sondeador

Característica del estilo teórico	Característica del estilo pragmático
<p>Características principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado <p>Otras características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador, buscador de hipótesis, buscador de teorías, buscador de modelos, buscador de preguntas, buscador de supuestos subyacentes, buscador de conceptos, buscador de finalidad clara, buscador de racionalidad, buscador de "por qué", buscador de sistemas de valores, de criterios, inventor de procedimientos para..., explorador 	<p>Características principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista <p>Otras características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador de lo aprendido, planificador de acciones

Figura 3: Características de los cuatro Estilos de Aprendizaje. Fuente: Alonso (1992).

Teniendo en cuenta las aportaciones de Valerdi (2002) citado en Castro y Guzmán (2005) en cuanto a las metodologías que hay que plantear a cada estilo, podemos señalar que:

1. Los activos son aquellos que participan y evalúan por medio de resultados. Por ese motivo hay que plantearles ejercicios y casos a resolver a través de materiales con aplicaciones prácticas.
2. Los reflexivos son aquellos que para opinar y actuar de una manera u otra se basan en sus sentimientos y pensamientos. Para este tipo de alumnos hay que presentar materiales que despierten su interés y curiosidad.

Por su parte, Alonso (1997) señala que:

3. Los teóricos son los que se dejan llevar por la primera impresión, con lo que prefieren la intuición y la subjetividad. Estos alumnos requieren de actividades que provoquen el pensamiento. Por ejemplo, detectando incoherencias o puntos débiles en los argumentos de una persona, de un artículo, informe, etc.
4. Los pragmáticos requieren de oportunidades para experimentar, usar técnicas analíticas, de asertividad, de presentación de ahorro del tiempo, estadísticas y técnicas para mejorar la memoria.

1.4.2 Análisis de los Estilos de Aprendizaje

Manzano (2007) analiza con profundidad las facilidades y obstáculos que tiene cada estilo durante su aprendizaje. Según la autora, los alumnos con preferencia en el estilo activo aprenden mejor cuando pueden competir en equipo, generar ideas sin limitaciones formales, hacer presentaciones, representar roles, realizar variedad de actividades diversas, intentar hacer algo diferente, realizar ejercicios actuales, vivir situaciones de interés y situaciones adversas, sentirse ante un reto etc. Sin embargo, el aprendizaje les resulta más complicado cuando se tiene que asimilar, analizar e interpretar datos que no son coherentes, prestar atención a los detalles, repetir la misma actividad, estar pasivos, no poder participar y mantenerse a distancia, trabajar solos etc.

Los alumnos con preferencia al estilo reflexivo aprenden mejor cuando pueden reflexionar sobre el trabajo, observar y distanciarse de los acontecimientos, reunir información, decidir un ritmo propio de trabajo sin presiones, hacer análisis detallados, indagar para llegar al fondo de las cuestiones, pensar antes de actuar, etc. En cambio, el aprendizaje les será más difícil cuando tengan que presidir una tarea, debate o reunión, ser el líder, representar algún rol delante de otras personas, participar en actividades no planificadas, exponer sin preparación previa, improvisar, no tener los datos suficientes para sacar una conclusión, verse obligados a terminar algo, hacer un trabajo superficial, etc.

Respecto al estilo teórico, los alumnos con preferencia a este estilo aprenden mejor cuando pueden sentirse en situaciones bien estructuradas y con una finalidad clara, tener tiempo para explorar metódicamente las relaciones entre ideas y situaciones, tener la posibilidad de cuestionar, participar en una sesión de preguntas y respuestas, sentirse intelectualmente presionados, participar en situaciones complejas, llegar a entender acontecimientos complicados, recibir ideas interesantes, aunque no sean pertinentes en lo inmediato, leer u oír hablar sobre ideas que insisten en la racionalidad y la lógica, tener que analizar una situación complicada, encontrar ideas complejas capaces de enriquecerles, estar con personas de igual nivel conceptual, etc. Sin embargo, el aprendizaje les resulta más difícil cuando tienen que hacer algo sin una finalidad clara, tener que participar en situaciones donde predominan emociones y sentimientos, participar en actividades ambiguas o sin una estructura clara, actuar o decidir sin una base de principios o estructura, considerar que un tema es poco profundo o superficial, etc.

En el caso de los alumnos con preferencia al estilo pragmático, aprenden mejor cuando se puede comprobar la validez inmediata del aprendizaje, aprender técnicas que tienen unas ventajas prácticas evidentes, tener la oportunidad de aplicar lo aprendido, de experimentar, ver/percibir muchos ejemplos, recibir muchas indicaciones prácticas y técnicas, vivir una simulación, problemas reales, elaborar planes de acción con un resultado evidente, poder experimentar con técnicas con asesoramiento de retorno de alguien experto, ver la demostración de un tema de alguien con historial reconocido, visionar films que muestran cómo se hacen las cosas, etc. En cambio, el aprendizaje será más difícil cuando tienen que trabajar sin tener unas instrucciones claras, aprender aquello que está lejos de la realidad, aprender teorías, percibir que el aprendizaje no tiene beneficio práctico, es decir, que no hay una recompensa por la actividad de aprender, etc.

1.5 CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (CHAEA)

Todas las características correspondientes a cada estilo de aprendizaje, como las que acabamos de ver, se determinaron gracias a la creación de un cuestionario. Aunque será en la parte metodológica del presente estudio donde haremos una descripción de los instrumentos empleados, consideramos interesante exponer en el siguiente apartado algunas de las características del cuestionario CHAEA, el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, así como su origen.

Según García, Santizo y Alonso (2009), Honey y Mumford elaboraron en el año 1988 el cuestionario Learning Styles Questionnaire (LSQ), quienes partieron de las teorías de Kolb para confeccionar este cuestionario de Estilos de Aprendizaje enfocado al mundo empresarial. Intentaron mejorar el inventario de Estilos de Aprendizaje (LSI) que Kolb creó como instrumento de medición de Estilos de Aprendizaje. Así pues, según Palacios et al., (2006), Honey y Mumford buscaron una herramienta más completa, donde las descripciones de los estilos fuesen más detalladas. Así fue como crearon un cuestionario compuesto por un total de ochenta ítems capaz de evaluar una cantidad mayor de variables que el inventario propuesto por Kolb para determinar las preferencias de aprendizaje de los individuos.

Su objetivo se centraba en averiguar el motivo por el cual en una misma situación, una persona aprendía y otra no. Sus estudios les llevaron a concluir la existencia de cuatro Estilos de Aprendizaje que coinciden con las fases de un proceso de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

García et al. (2009) señalan que las aportaciones de Honey y Mumford fueron recogidas algunos años después, en 1992 exactamente, por Catalina Alonso García, que junto con Domingo Gallego, hizo una adaptación al ámbito académico en español del cuestionario de Honey-Mumford. El cuestionario, conocido por CHAEA (Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje) está formado también por un total de 80 ítems que determinan el estilo de aprendizaje, que veremos y explicaremos con más detalle posteriormente.

1.6 ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Según Zolnay (s.f.), Kolb, Alonso y Honey, entre otros expertos, comparten la idea de que aquel alumno que conoce su estilo de aprendizaje y tiende a seguir el proceso de aprendizaje insistiendo en su fase óptima, conseguirá aumentar su rendimiento académico. Ser consciente del propio proceso de aprendizaje favorece el éxito académico y a su vez influye de manera positiva en la mejora de la autoestima, la autoconfianza y el aumento de la motivación.

Alonso (2008), señala lo siguiente:

“La inteligencia puede ser mayor o menor, pero la aplicación que hagamos de ella es lo que nos va a proporcionar el éxito en la vida. No es más inteligente el que tenga una mayor inteligencia, sino el que la sabe aplicar mejor. Los entusiastas de la teoría de los Estilos de Aprendizaje sabemos que el conocer nuestras preferencias, o las mayores facilidades que poseemos en nuestro proceso de aprender, es una estrategia hábil por la que aplicamos nuestra inteligencia, y la ayudamos, para lograr el conocimiento” (p.5)

Por parte del docente, es importante conocer los Estilos de Aprendizaje de sus alumnos. Analizar la manera de aprender de cada uno de ellos y en qué medida los Estilos de Aprendizaje pueden promover el éxito o el fracaso en el proceso de aprendizaje permite diseñar las actividades adecuadas para conseguir un buen rendimiento de sus alumnos. Asimismo, si el docente tiene constancia de la existencia de diversos Estilos de Aprendizaje en un grupo de alumnos, puede

proponer actividades diferentes y variadas adaptándose a las preferencias de todos ellos, evitando beneficiar tan solo a un determinado estilo de aprendizaje.

Según Alonso et al. (1994), son varias las investigaciones que se han llevado a cabo y que prueban que los resultados son mejores cuando se enseña a los alumnos con sus Estilos de Aprendizaje predominantes puesto que aprenden con más efectividad. Una pequeña muestra de estas investigaciones dentro del amplio panorama de estudios sobre rendimiento académico y Estilos de Aprendizaje son los realizados por Cafferty (1980) y Lynch (1981) donde se analizó el rendimiento académico, en general, en relación con los Estilos de Aprendizaje. Pizzo (1981) y Krmisky (1982) se centraron en la relación entre estos Estilos y el rendimiento en el aprendizaje de la lectura.

Otros estudios que mencionan Alonso et al. (1994) se centraron en los distintos niveles educativos, como el de Trautman (1979) o White (1979) donde se estudió el rendimiento en los primeros cursos de Enseñanza Secundaria. Otros como Domino (1970), Farr (1971), Alonso (1992) investigaron esta relación a nivel universitario.

Durante los últimos años se han llevado a cabo aún más investigaciones realizadas en torno a este tema. Se han hecho numerosos estudios sobre Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de alguna determinada carrera. A continuación, nombramos algunos de los ejemplos, como el estudio de Esguerra et al. (2009) centrado en los estudiantes de Psicología de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Los resultados mostraron, entre otros, que el estilo de aprendizaje activo podía estar con la pérdida y repetición de asignaturas. Ruiz, Trillos y Morales (2006), tomaron como muestra los estudiantes de segundo semestre de todos los programas de la universidad Tecnológica de Bolívar. El estudio de Paba, Lara y Palmezano (2008), pretende identificar, describir y determinar la relación existente entre los Estilos de Aprendizaje y los promedios académicos de estudiantes de quinto semestre de los diversos programas académicos de la Universidad del Magdalena, Colombia. Blumen, Rivero y Guerrero (2011) investigaron sobre la relación entre Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico en universitarios de educación a distancia. Luengo González, R. y González Gómez, J.J. (2005), quisieron establecer una relación entre los Estilos de Aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de E.S.O. Otros, como el estudio de Adán (2004) se centra en las diferentes modalidades de bachillerato.

1.7 ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA ACTUALIDAD

Como acabamos de ver, en los últimos años ha habido importantes avances sobre los Estilos de Aprendizaje que han mostrado beneficios en la motivación de los alumnos y mejoras en su rendimiento. Algunos de los estudios que hemos visto son tan solo una pequeña muestra de la gran variedad existente. Muchos investigadores se han interesado en trabajar sobre esta temática con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje de sus alumnos en cualquier nivel y/o especialidad, donde se han obtenido unas conclusiones muy interesantes.

De hecho, existe un Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. El primero tuvo lugar en 2004 en la ciudad de Madrid donde se aportaron trabajos interesantes desarrollados a partir del diagnóstico de preferencias de Estilos de Aprendizaje mediante el cuestionario CHAEA. Varias de estas aportaciones se fundamentaban en serios trabajos de investigación, ya sea como tesis de doctorado, proyectos de investigación o tesinas.

Se han llevado a cabo 4 congresos más, el de este año, 2016, tendrá lugar en la ciudad de Braganza, en Portugal. Por lo tanto, van a ser un total de 6 congresos realizados hasta el momento. Además, existe la revista de Estilos de Aprendizaje, inicialmente denominada *Journal of Learning Styles*, con lo que podemos ver que las investigaciones en este ámbito han ido cada vez a más.

Alonso (2008) elaboró una clasificación de los grandes ámbitos estudiados por los investigadores. A continuación exponemos algunos de los ejemplos:

NIVELES EDUCATIVOS	MODALIDADES EDUCATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación Superior ▪ Facultades de Farmacia ▪ Escuelas de Enfermería ▪ Orientación a alumnos con fracaso ▪ Bachillerato ▪ Secundaria / Primaria ▪ Educación Infantil 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación de Profesores: ▪ Educación Especial ▪ Educación a Distancia / Educación on line / Enseñanza virtual ▪ Formación de Empresa ▪ Educación Deportiva ▪ Educación Musical

Figura 4: Niveles y modalidades educativas. Fuente: Alonso (2008).

1.8 LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Seguidamente, expondremos algunas reflexiones sobre las mejoras y los campos que están todavía por investigar dentro de este tema. Además, haremos hincapié tanto en la evaluación como en la importancia que tiene la formación del profesorado en Estilos de Aprendizaje. Cabe resaltar que una buena formación “ayudará a mejorar la calidad y eficiencia de la educación en nuestros países, puesto que serán los profesores los motores de la aplicación de esta metodología” (Alonso, 2008, p.4)

Como acabamos de mencionar, siguen siendo varias las líneas que necesitan ser exploradas o ampliadas dentro de los Estilos de Aprendizaje, líneas que necesitan ser investigadas. De acuerdo con Alonso (2008), éstas son, entre otras, algunas de las que queremos destacar:

1. Para empezar, la formación del profesorado es considerada un aspecto fundamental. Junto a la formación tecnológica que expondremos a continuación, imprescindible en la actualidad, los profesores deben conocer y aplicar las teorías de los Estilos de Aprendizaje. Las metodologías que utilice el docente pueden llegar a ser claves en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. Gallego y García (2012) añaden que “los docentes, independientemente del nivel educativo en el que nos situamos, mejoraríamos nuestra actuación si fuéramos sensibles a las diferentes maneras de pensar, de ser y de aprender de nuestros aprendices y si hiciéramos realmente explícitos los Estilos de Aprender y los Estilos de Enseñar en nuestra tarea cotidiana”.
2. Referente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación que acabamos de comentar, Shermis (1990) señala que los docentes deben integrar los materiales tecnológicos instructivos con los estilos de enseñar, los estilos de aprender y las actividades de clase. Según Gómez, Rojo, Lorenzo, y Fernández (2012), la transmisión de información por parte del profesor a los alumnos mediante contenidos multimedia en su presentación, y a distancia, con el apoyo de tutorías virtuales, chats, foros, videoconferencias, etc., permite alcanzar las destrezas correspondientes a todos los Estilos de Aprendizaje al conseguir que el alumno sea espontáneo, analítico, crítico y realista simultáneamente.

Por lo tanto, el profesor debe integrar en su metodología diversos estilos de enseñanza, integrando los medios tecnológicos en los que se trabaje con diferentes maneras de comunicarse, de percibir y procesar la información.

3. La conjunción de las teorías de Estilos de Aprendizaje con la teoría de la Inteligencia Emocional puede tener resultados muy interesantes. Aquellos alumnos que además de ser conscientes de la mejor manera que tienen para aprender, puedan controlar sus emociones y tengan autoestima, progresarán de manera más rápida en su aprendizaje. Moya, Valle, Hernández, Cachinero y Bravo (2010), señalan que ambos aspectos posibilitarán al alumno saber controlar su propio aprendizaje, conocer sus puntos fuertes y débiles como estudiante y saber en qué condiciones aprende mejor. Asimismo, podrá asimilar la experiencia diaria, superar las dificultades que se le presentan en su formación, admitir que no se tienen todas las respuestas y estar dispuesto a indagar, probar y crear nuevas combinaciones en la adquisición de conocimientos.
4. Finalmente, y éste es el punto que más interesa a esta investigación, destacamos la evaluación. Según Alonso (2008),
“cada materia debería ser analizada y contrastada dentro de este marco de reflexión y, en consecuencia, podríamos elaborar un tipo de evaluación más ajustado y adecuado a los contenidos o tareas que deben ser aprendidos. El mismo concepto de “fracaso” o “suspenso”, tendría otra dimensión. Se convertirían en un proyecto de tratamiento para adquirir los conocimientos no incorporados, tratamiento de aprendizaje ajustado a su estilo personal” (p. 9).

Aunque Alonso no se refiere específicamente a la enseñanza de segundas lenguas, consideramos que sus aportaciones pueden aplicarse también en este campo. De la misma manera que se proponen actividades en el aula teniendo en cuenta el estilo personal de cada alumno con el objetivo de no favorecer a un determinado estilo, resulta interesante tener en cuenta los diferentes métodos de evaluación. No debemos olvidar el papel fundamental que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, tiene mucha importancia ampliar y profundizar más las investigaciones sobre Estilos de Aprendizaje relacionadas con el campo de la evaluación.

SEGUNDA PARTE: LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

En esta segunda parte de la fundamentación teórica expondremos, en primer lugar, la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Asimismo, detallaremos algunos de los aspectos que consideramos importantes para este estudio, dando respuesta a una serie de preguntas sobre la evaluación en segundas lenguas.

1.9 LA EVALUACIÓN EN SEGUNDAS LENGUAS (L2)

Definir la manera en la que se va a llevar a cabo la evaluación tiene resultados muy importantes puesto que permitirá conocer los niveles de aprendizaje de los alumnos, adecuar el currículo al grupo-clase, elegir los materiales y metodología adecuados así como elaborar tareas, actividades, proyectos de aula, etc.

Dicho esto, resulta esencial formularse una serie de preguntas cuyas respuestas determinarán las instrucciones didáctico-pedagógicas que hay que seguir en la evaluación en el marco de la L2 (segundas lenguas). Asimismo, de la misma manera que se proponen varias actividades y metodologías de enseñanza en el aula, también hay que proponer diferentes formas de evaluar. Tal y como señalan Teemat, Bernhardt y Rodríguez Muñoz (1996) citado en Trujillo (s.f.), “la evaluación debe ser justa en relación con los estudiantes de L2, siendo la diversidad en la evaluación más justa que un solo método”.

Aunque en nuestro estudio nos centramos en los instrumentos y métodos de evaluación más utilizados en segundas lenguas, consideramos interesante exponer otros aspectos. Para hacerlo, señalamos las aportaciones de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia (s.f.) respecto a la evaluación en el marco de la EL2 quien propone las siguientes preguntas: ¿Por qué evaluamos?, ¿Qué evaluamos?, ¿Cómo evaluamos, ¿Cuándo evaluamos? y ¿Para qué evaluamos?

La primera cuestión gira en torno a la necesidad de la evaluación, a lo que pretendemos conseguir cuando evaluamos una EL2. En este marco, la evaluación es fundamental por dos motivos:

- Por cuestiones prácticas: gracias a la evaluación podemos tomar decisiones de gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Permite valorar aquello que saben, situarlos en un nivel adecuado y comprobar si han adquirido los objetivos previamente establecidos.
- Por su valor pedagógico: la evaluación permite adecuar el currículum a una determinada programación y a unos niveles concretos. Ayuda a planificar unos objetivos, metodología, contenidos, materiales, actuación del profesor, entre otros.

Referente a qué evaluamos, son 3 categorías las que hay que tener en cuenta: las destrezas, las competencias y los ámbitos.

1. Las destrezas se dividen en hablar, escribir, escuchar y leer. Se fomentan a partir de actividades de expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita, respectivamente.
2. Las competencias son el conjunto de conocimientos y capacidades que facilitan que el alumno se comunique con los demás. Las competencias que se evalúan son las siguientes: la competencia fonético-fonológica, la competencia ortográfica, la competencia ortoépica¹, la competencia léxico-semántica, la competencia gramatical, la competencia textual, la competencia pragmático-discursiva, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica.
3. Respecto los ámbitos, se refiere a los contextos en el que el alumno puede usar la lengua para comunicarse y relacionarse con otras personas. Es el caso del ámbito personal, en el que se incluyen las relaciones familiares y sociales, el ámbito público, donde tienen lugar las relaciones con los servicios públicos, con los medios de comunicación etc. y el ámbito educativo, referente al contexto donde se produce la adquisición de conocimientos y destrezas.

La pregunta cómo y cuándo evaluamos nos puede dar indicios de los tipos de evaluación, exámenes y pruebas que podemos efectuar.

Cabe destacar que, tal y como veremos posteriormente en la parte metodológica, no aparecen reflejadas todas las tipologías de evaluación, exámenes y pruebas que veremos a continuación. Al inicio de esta segunda parte de la fundamentación

¹ El Centro Virtual Cervantes define la competencia ortoépica como “la capacidad de articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita”.

teórica, hemos indicado que consideramos interesante exponer y ampliar la información referente a la evaluación de segundas lenguas. Sin embargo, en los cuestionario que hemos utilizado, hemos anotado solo aquellos conceptos que consideramos que pueden ser más conocidos por parte de los alumnos.

Dicho esto, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), estos son algunos de los tipos de evaluación que podemos establecer por pares:

- **Evaluación de aprovechamiento/Evaluación de dominio:**

Este tipo de evaluación se refiere al conocimiento del alumno, siendo la evaluación de aprovechamiento la que averigua el aprendizaje del alumno del material previamente enseñado desde un punto de vista interno. En cambio la evaluación de dominio pretende conocer lo que sabe o puede hacer el alumno desde una perspectiva externa.

- **Evaluación continua/Evaluación en un momento concreto:**

La evaluación continua se realiza mediante trabajos y controles a lo largo de todo el curso permitiendo analizar el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo. En cambio, la evaluación en un momento concreto se realiza mediante un examen puntual en un momento concreto y refleja una foto fija del conocimiento del alumno en el momento de la prueba.

- **Evaluación formativa/Evaluación sumativa:**

La evaluación formativa se encarga de conocer de forma continua el alcance de aprendizaje al igual que reconocer los puntos fuertes y débiles para que el profesor pueda ir corrigiendo los errores y adaptando la metodología de enseñanza para optimizar el aprendizaje de los alumnos. La evaluación sumativa, por otra parte, pretende calificar a los alumnos al final de un período concreto mediante, por ejemplo, un examen final.

- **Evaluación directa/ Evaluación indirecta:**

La evaluación directa plantea pruebas de evaluación de un aspecto concreto del aprendizaje del alumno como podría ser la expresión escrita. En cambio, la evaluación indirecta pretende evaluar varias destrezas del alumno a la vez a través de una prueba general

- **Evaluación de la actuación/ Evaluación de los conocimientos:**

La evaluación de actuación solicita que el alumno demuestre su conocimiento lingüístico y uso comunicativo ya sea mediante expresión escrita o expresión oral.

La evaluación de los conocimientos se concentra en aspectos más concretos del conocimiento de la lengua como podría ser el alcance de los conocimientos sobre léxico u ortografía.

- **Evaluación subjetiva/Evaluación objetiva:**

La evaluación subjetiva la realiza el examinador según su punto de vista y por lo tanto está relacionada con la evaluación de actuación. En cambio la evaluación objetiva, que está relacionada con la evaluación de conocimientos, es la que se realiza mediante la puntuación de ítems que tienen una única respuesta correcta y objetiva sin la intervención del punto de vista del profesor.

- **Evaluación realizada por otras personas/Autoevaluación:**

La evaluación que se realiza por otras personas puede ser hecha tanto por el profesor/docente como por otros compañeros de clase mediante ejercicios en pareja, por ejemplo. La autoevaluación es la que hace el alumno respecto al propio dominio de la lengua con la ayuda del profesor que proporciona instrumentos para dicha autoevaluación. Hemos considerado interesante profundizar un poco más en este tipo de evaluación, la cual expondremos en el último apartado de esta fundamentación teórica.

- **La evaluación del proceso:**

Los procesos de aprendizaje en la enseñanza de L2 son muy importantes durante el ciclo de enseñanza, por ello existen numerosas técnicas de evaluación que se enfocan hacia el proceso. Estos procedimientos evaluativos permiten conocer los éxitos y las deficiencias del aprendiz a lo largo del proceso. Existen varios tipos de pruebas para lograr esta evaluación del proceso:

- Diario escolar: Es una técnica de autoevaluación en la cual el alumno completa un diario de clase en el que apunta lo tratado durante el día utilizando el EL2 para sus anotaciones.
- Informes basados en observaciones: Son informes diseñados para recoger observaciones en una parrilla con los parámetros que se quieran evaluar.
- Carpetas de trabajo: Carpetas en las que los alumnos coleccionan los trabajos hechos.
- Un portfolio: éste contiene la biografía lingüística, el pasaporte lingüístico y una carpeta donde se recopilan el trabajo hecho por los estudiantes.

Referente a los exámenes, podemos encontrar los siguientes en el marco de la L2:

- Examen de diagnóstico: se realiza al principio del curso para conocer los conocimientos y destrezas que posee el alumno. De esta manera, se puede iniciar un proceso de aprendizaje dependiendo de las características del alumno.
- Examen de aprovechamiento: su objetivo es conocer hasta dónde ha llegado el aprendizaje del alumno en un momento determinado. .
- Examen de nivel de dominio o prueba de nivel: su finalidad es conocer aquello que sabe el alumno hasta el momento. Se trata de un examen de diagnóstico que además tiene como objetivo clasificar los alumnos en niveles concretos. Este tipo de prueba funciona también como prueba de aprovechamiento.
- Examen final: consiste en un examen que se realiza al final del curso.
- Examen de control o prueba de clase: tiene una finalidad específica, la de conocer si el alumno ha aprendido un aspecto concreto en un determinado momento.

Referente a las pruebas, son muchas las topologías existentes. Las técnicas o tareas expuestas a continuación muestran ejemplos de las cuatro destrezas de forma independiente. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en la mayoría de las tareas se trabaja más de una destreza a la vez. “De hecho en la enseñanza actual de segundas lenguas se suele optar por una aproximación integradora de las cuatro destrezas en la que éstas se van encadenando de forma armónica alrededor de una misma función lingüística, campo semántico o estructura gramatical” (Alonso y Palacios, 2005, p. 8).

Pruebas para la evaluación de la expresión oral	Pruebas para la evaluación de la expresión escrita
<p>Este tipo de pruebas se realizan con las pruebas de comprensión oral ya que en la interacción entran en juego ambas destrezas. Estos son algunos ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adoptar el papel de un personaje - Interacción con un compañero - Hacer hipótesis - Entrevista libre - Describir y comentar una imagen - Narrar una historia - Transmitir mensajes - Exponer opinión - Simulaciones - Conversación guiada - Exposiciones 	<p>Estos son algunos ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribir una carta o postal - Narrar hechos, acontecimientos y experiencias - Narrar o describir a partir de una imagen - Desarrollar un tema - Completar huecos - Completar frases - Transformar estructuras - Poner en un texto palabras que faltan - Relacionar mitades de frases por medio de conectores - Elección múltiple - Escribir palabras derivadas de otras palabras

	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar vocabulario sinónimo, antónimo... - Composición libre - Resumen - Tomar notas - Responder preguntas
<p>Pruebas para la evaluación de la comprensión lectora</p> <p>En este tipo de pruebas es importante que los textos sean reales y cercanos a la vida cotidiana de los alumnos. Estos son algunos ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar títulos y textos - Ordenar textos desordenados - Localizar información en un texto - Señalar la parte del texto en la que se dice lo que se pregunta - Preguntas de verdadero/falso - Preguntas de elección múltiple - Preguntas abiertas de respuesta escrita breve - Relacionar información del texto con imágenes o palabras - Eliminar palabras insertadas en un texto y que no tienen lógica en él - Identificar y cambiar errores de contenidos - Distinguir ideas principales y secundarias... - Verdadero/Falso - Rellenar huecos - Buscar sinónimos/antónimos. 	<p>Pruebas para la evaluación de la comprensión auditiva</p> <p>Las pruebas de comprensión auditiva deben realizarse con las de expresión oral, pues en la interacción entran en juego ambas destrezas. Esto son algunos de los ejemplos que pueden presentarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenar viñetas - Seguir instrucciones o direcciones - Completar textos - Ordenar partes de un texto - Preguntas de elección múltiple - Preguntas abiertas que requieren una respuesta escrita breve - Preguntas con respuesta de verdadero/falso - Ordenar elementos que aparecen en el texto - Tomar notas breves sobre horarios, números de teléfono, instrucciones - Distinguir las ideas de varios interlocutores - Distinguir las ideas principales de las secundarias - Rellenar huecos. . - Verdadero/Falso

Figura 5: Tipo de pruebas en el marco de la EL2. Fuente: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia (s.f.) y Alonso y Palacios (2005).

Finalmente, para la cuestión *¿Para qué evaluamos?*, se plantean preguntas referentes a la finalidad de la evaluación en segundas lenguas. Preguntas como, si evaluamos para controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para clasificar a los alumnos, para motivarlos, etc. Las dos grandes finalidades de la evaluación en este marco son:

- Agrupar a los alumnos según su dominio lingüístico en el nivel correspondiente.
- Controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación permitiría en este caso modificar y corregir todos aquellos elementos que más se adecuen a las necesidades de los alumnos.

1.10 OTROS PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN

Tal y como hemos indicado anteriormente, consideramos interesante mencionar los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un alumno, puesto que el papel de evaluador no solo lo tiene el profesor. La evaluación puede llevarla a cabo también el mismo alumno, así como sus compañeros de clase. En este caso, estaríamos hablando de autoevaluación y de evaluación por parte de los demás compañeros, respectivamente.

El papel del profesor en la autoevaluación consiste en facilitar la tarea al alumno. Son muchos los beneficios de este tipo de evaluación. Entre ellos, “el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz.” (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002, p.192).

Respecto a la evaluación por parte de otro compañero, Alonso y Palacios (2005) señalan que puede ser muy beneficiosa puesto que permite al estudiante conocer sus propias limitaciones. Además, las correcciones de igual a igual generan menos ansiedad ya que se producen en un contexto más informal. Asimismo, las explicaciones de los compañeros pueden ser más aclaradoras.

2. OBJETIVOS

Nos hemos planteado como objetivo general analizar y comprobar si existe una relación entre un determinado Estilo de Aprendizaje y un método de evaluación preferido del alumno.

Por consiguiente, hemos determinado los siguientes objetivos específicos:

- Conocer, mediante entrevistas, algunos de los métodos de evaluación más empleados entre los profesores de enseñanza de segundas lenguas de la universidad de Turku.
- Identificar los Estilos de Aprendizaje predominantes entre los estudiantes de español de la universidad de Turku.
- Elaborar un instrumento para analizar las preferencias en la evaluación.
- Analizar la relación o influencia entre los Estilos de Aprendizaje de los alumnos y los métodos de evaluación.

3. METODOLOGÍA

En el siguiente apartado veremos el diseño metodológico que se ha seguido en este estudio. En él incluimos una descripción de las variables de estudio y de la población escogida, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de información. Finalmente, veremos paso por paso, el procedimiento que se ha seguido para llevar a cabo esta parte.

3.1 PARTICIPANTES

Los datos que hemos utilizado para llevar a cabo esta investigación son los obtenidos a partir de dos cuestionarios contestados por los estudiantes de español de la universidad de Turku, Finlandia.

En dicha investigación han participado un total de 44 alumnos matriculados en las siguientes asignaturas; español coloquial, expresión escrita, expresión oral, curso de español como lengua extranjera, historia y cultura española, proseminario y seminario. Varios de ellos asistían a más de una de estas asignaturas, excepto los alumnos del seminario, que tan solo presentaban en estas clases su trabajo final de máster.

La mayoría de los participantes eran mujeres, con un total de 42 mujeres frente a 2 hombres. Las edades eran muy diversas y estaban comprendidas entre 19 y 53 años, aunque la mayoría de los participantes se situaba entre los 20 y los 25 años ($M = 25,43$; $DS = 7,11$).

La lengua materna predominante es el finés puesto que 38 alumnos indicaron que era ésta su primera lengua. Sin embargo, hay 1 participante con sueco como lengua materna, 2 con finés y español, 2 más con finés y sueco, 1 con chino, 1 con español y 1 con italiano.

Respecto a la materia principal que cursaban los alumnos, hemos anotado en la siguiente tabla la materia principal en la parte superior y el número de alumnos que la cursaban en la parte inferior.

Tabla 1.

Materia principal de los alumnos participantes.

Español	Inglés	Italiano	Francés	Alemán	Geografía
32	6	1	2	2	1

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Además de dichos cuestionarios, se entrevistó a varios profesores de la misma universidad: cuatro profesores del departamento de español, una profesora del departamento de Italiano, una profesora del departamento de alemán y una doctoranda que también impartía clases de español, algunas de ellas en esta universidad.

3.2 INSTRUMENTOS Y MATERIALES

Para nuestro estudio fueron elegidos, como instrumento para la recogida de datos, dos cuestionarios y una entrevista. En este apartado expondremos de manera más detallada las características de cada uno de ellos.

1. Cuestionario Honey-Alonso de Estilo de Aprendizaje

El instrumento utilizado para medir los Estilos de Aprendizaje fue el Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Este cuestionario está formado por un total de 80 ítems, 20 de los cuales corresponden a cada uno de los cuatro Estilos de Aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático), repartidos de manera aleatoria.

Cabe añadir que antes de estos ítems, el cuestionario consta de unas instrucciones donde se indica la manera correcta de responder a cada uno de los ítems. Se informa entre otros, de la finalidad del cuestionario, del tiempo aproximado necesario para responderlo, y se agradece finalmente la participación y colaboración.

Posteriormente, hay un apartado con los datos personales donde se pregunta a los alumnos por su edad, sexo, lengua materna, años de estudio de español en la universidad así como sus estudios, diferenciando entre la materia principal y las materias secundarias. Finalmente, se les pregunta por el nivel en el que están, donde se les da a escoger entre primer ciclo, intermedio, avanzado u otros.

Los enunciados de los 80 ítems estaban en español, aunque, para facilitar la comprensión, en especial para aquellos alumnos de primer ciclo, se añadió justo debajo de cada uno de ellos la traducción al inglés. Todos los ítems disponen de una casilla en blanco en el margen izquierdo, donde poder responder con el signo correspondiente. Es decir, con un signo + si se está más de acuerdo que en

desacuerdo con el enunciado y con un signo – si se está más en desacuerdo que de acuerdo.

Para establecer el estilo preferido, el cuestionario consta, por una parte, de una tabla con cuatro columnas de números que corresponden a los ítems que definen cada uno de los cuatro Estilos de Aprendizaje. En esta tabla hay que seleccionar tan solo las respuestas positivas, cuyo total reflejan el estilo predominante. Por otra parte, consta de un eje de coordenadas donde hay que marcar las respuestas positivas del cuestionario. De la misma manera, el resultado del trazado vuelve a mostrar el perfil de Estilo de Aprendizaje. Puesto que con la tabla ya se consiguió la información necesaria, no hemos utilizado la segunda parte (forma gráfica).

Hay que destacar que en el presente estudio, no se han presentado estas dos últimas hojas a los alumnos. Hemos sido nosotros mismos los que hemos extraído la información para determinar el estilo de aprendizaje de cada uno de ellos.

A continuación mostramos algunos de los ítems del cuestionario a modo de ejemplo. Podemos encontrar el cuestionario completo en el Anexo.

- 1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
(I am known for saying what I think clearly and directly).
- 2. Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
(I am sure of what is good and bad, what is right and wrong).
- 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
(I often act without considering the consequences).
- 4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
(Normally I try to resolve problems methodically, one step at a time).
- 5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
(I believe that formalities limit and inhibit a person's freedom of choice).

Figura 6: Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje. Fuente: Alonso, Gallego y Honey (1994).

2. Cuestionario de preferencias en la evaluación

Este cuestionario confeccionado por nosotros consta, primeramente, de una serie de instrucciones para responderlo. En él se pide al alumno que valore en una escala de 1 a 4 sus preferencias en la evaluación de segundas lenguas, siendo 1 nada de acuerdo, 2 algo de acuerdo, 3 bastante de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

Son 51 los ítems a responder, divididos en un total de 13 apartados. Cada uno de ellos, numerados alfabéticamente, agrupa una serie de preguntas referentes por

ejemplo, a) a la definición de la evaluación, b) la utilidad de ésta o c) a quién beneficia.

Algunos de los ítems de los apartados a, b y c, que corresponden a las preguntas que acabamos de ver, son una adaptación del cuestionario elaborado por Navarro y Rueda (2009). El cuestionario tiene por título “la evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la Educación en México y Francia” y formó parte de la primera etapa de investigación doctoral de G. Navarro (2006).

En los demás ítems, de elaboración propia, se pregunta sobre las preferencias sobre los siguientes aspectos: d) evaluación por parte del profesor, evaluación por parte de los demás compañeros y autoevaluación, e) evaluación individual, en parejas o en grupos, f) en relación de quién ser evaluado y g) preferencia en pruebas dando a elegir entre las 4 destrezas. En los apartados h), i), j) y k), se da a escoger entre varios instrumentos de evaluación agrupados en los apartados de preferencias en la expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión escrita, respectivamente. En el apartado l) se pregunta sobre la preferencia de un examen o diversas actividades como instrumento de evaluación y, finalmente, en m) cada cuando ser evaluado.

Cabe destacar que hemos seleccionado como instrumentos de evaluación aquellos que consideramos más presentes en las clases de segundas lenguas. De la misma manera, hemos seleccionado aquellos tipos de evaluación que, bajo nuestro punto de vista, son más conocidos entre los alumnos. En la parte de fundamentación teórica hemos podido ver una gran variedad de tipología de evaluación. Sin embargo, hemos seleccionado aquellas más conocidas como la evaluación continua, la sumativa, la llevada a cabo por los compañeros o la autoevaluación.

Añadimos a continuación un ejemplo de los dos primeros bloques del cuestionario, con los ítems de cada uno de ellos. El cuestionario completo se presenta también en el Anexo.

A. Para mí la evaluación...				
1. Es una reflexión sobre el aprendizaje	1	2	3	4
2. Se trata de un juicio de valor/valoración	1	2	3	4
3. Se trata de poner una nota	1	2	3	4
4. La definiría como un examen	1	2	3	4
B. La utilidad de la evaluación es...				
5. Recompensar y castigar	1	2	3	4
6. Clasificar y comparar a los estudiantes	1	2	3	4
7. Responder a una exigencia administrativa	1	2	3	4
8. Hacer un balance de lo adquirido	1	2	3	4

Figura 7: Cuestionario de preferencias en la evaluación. Fuente: Elaboración propia.

3. Entrevista a los profesores

Respecto a la entrevista a los profesores de la universidad, se estructuró se alrededor de 8 preguntas. De la misma manera que a los estudiantes, se preguntó a los docentes primeramente sobre la función de la evaluación y su necesidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se les preguntó también sobre el papel del alumno en el proceso de evaluación. Es decir, si los alumnos saben la manera en la que se les evalúa, así como la intervención de éstos en el proceso evaluativo. Posteriormente, se les preguntó sobre los instrumentos y métodos de evaluación que más utilizan y si piensan que hay alguno que favorezca más a un determinado estilo cognitivo. Ligado a esto, se hizo referencia a la atención a la diversidad.

Finalmente, se preguntó si se realizaba alguna actividad post-evaluativa, marcando por ejemplo los errores para que los alumnos los corrijan y los entreguen de nuevo, y qué finalidad tiene.

Es necesario añadir que antes de todo, se les preguntó sobre sus años de docencia, así como los años específicos impartiendo clase en el ámbito de las segundas lenguas.

Podemos encontrar algunas de las transcripciones de las entrevistas en el Anexo.

3.3 PROCEDIMIENTO

En el caso de los cuestionarios de Estilos de Aprendizaje y preferencias en la evaluación, los estudiantes recibieron en sus clases el material para responder a estos cuestionarios, de forma voluntaria. Al finalizar cada una de las clases, se explicó a los estudiantes en qué consistían los inventarios así como su finalidad. Se les aseguró que los datos y los resultados serían tratados con total confidencialidad. Se solicitó también que las respuestas fueran lo más sinceras posibles.

Se les indicó el tiempo aproximado para responder a los cuestionarios. En el caso del cuestionario de Estilos de Aprendizaje, los mismos autores establecieron un tiempo aproximado de 15 minutos. En la mayoría de los casos, ya que así se les pidió, los alumnos entregaron los cuestionarios después de la clase. Sin embargo, hubo un pequeño grupo que, por otros motivos, tuvieron que marcharse y entregar los cuestionarios posteriormente.

Para poder establecer una relación entre Estilo de Aprendizaje y preferencia de evaluación, se entregó a cada alumno los dos cuestionarios de forma conjunta. No se determinó cuál había que responder primero, así que cada estudiante contestó antes el que mejor le convenía. Como hemos mencionado anteriormente, a los alumnos no se les entregó la tabla que establece el estilo predominante, con lo que fuimos nosotros los que determinamos el estilo de cada estudiante.

Respecto a las entrevistas, se comunicó previamente a todos los profesores la intención de realizar una entrevista y se estableció una hora para poder llevarla a cabo. Todas ellas tuvieron lugar en los despachos propios de cada profesor, tan solo con el entrevistador y el entrevistado. En el caso de la doctoranda, la entrevista se realizó en la sala de profesores, aunque del mismo modo, tan solo con la presencia del entrevistador y la entrevistada.

4. RESULTADOS

En los siguientes apartados expondremos, en primer lugar, los porcentajes de cada estilo de alumno en base a los resultados del cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje. Seguidamente, mostraremos los resultados extraídos a partir del cuestionario de preferencias en la evaluación según cada uno de los estilos. Finalmente, presentaremos los resultados de la encuesta a los profesores.

4.1 PERFIL DE LOS INFORMANTES

Para mostrar los Estilos de Aprendizaje de los 44 alumnos del departamento de español de la universidad de Turku, hemos añadido la figura 8. En ella vemos como el porcentaje más alto de estilos es el reflexivo, con un 74 % y un 35 del total de alumnos. Son 7 los alumnos con estilo activo, siendo un 15 % del total. Los alumnos con estilo pragmático son 5, con un 11 % del total. Finalmente, podemos observar que el estilo teórico no tiene presencia entre esta muestra de estudio. Cabe añadir que hubo dos alumnos con más de un estilo a la vez. Uno de ellos es activo y pragmático a la vez, el otro, reflexivo, activo y pragmático. Por ese motivo vemos como resultado en la gráfica un total de 47 alumnos.

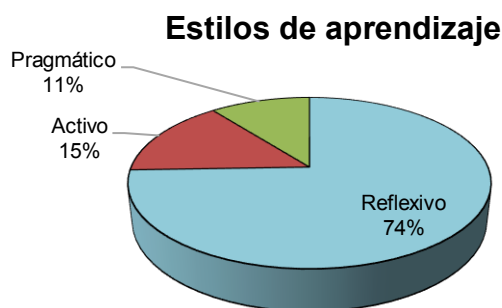


Figura 8: Porcentaje según los Estilos de Aprendizaje de los alumnos. Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cuestionarios.

4.2 PREFERENCIAS EN LA EVALUACIÓN

Antes de mostrar los resultados, cabe destacar dos aspectos del cuestionario de preferencias en la evaluación. Por una parte, aunque hemos podido ver que los grados de valoración eran del 1 al 4, presentamos los resultados a continuación según si los alumnos han respondido “sí” o “no” a cada ítem. Para hacerlo, hemos considerado que el 1 y el 2 equivalen a no, y 3 y 4 equivalen a sí. Por otra parte,

en el cuestionario aparecían algunos ítems “otros” con la idea de que los alumnos pusieran alguna prueba que no apareciera entre las opciones que se les daba. Sin embargo, no hubo ninguna propuesta. Por ese motivo, en los resultados se eliminan todos estos ítems.

Dicho esto, presentamos seguidamente los resultados. Para hacerlo, hemos dividido los 13 apartados del cuestionario de preferencias en la evaluación, con sus gráficos correspondientes. Es decir, un gráfico donde se muestran las respuestas de los alumnos con estilo reflexivo, uno para los alumnos con estilo activo y otro para aquellos con estilo pragmático. La letra junto al nombre de cada estilo corresponde a la inicial de cada apartado del cuestionario de evaluación. Los colores azules corresponden al “de acuerdo”, mientras que el rojo corresponde al “en desacuerdo”. Los valores de la parte inferior corresponden al número de pregunta del apartado.

a) *Para mí la evaluación es...*

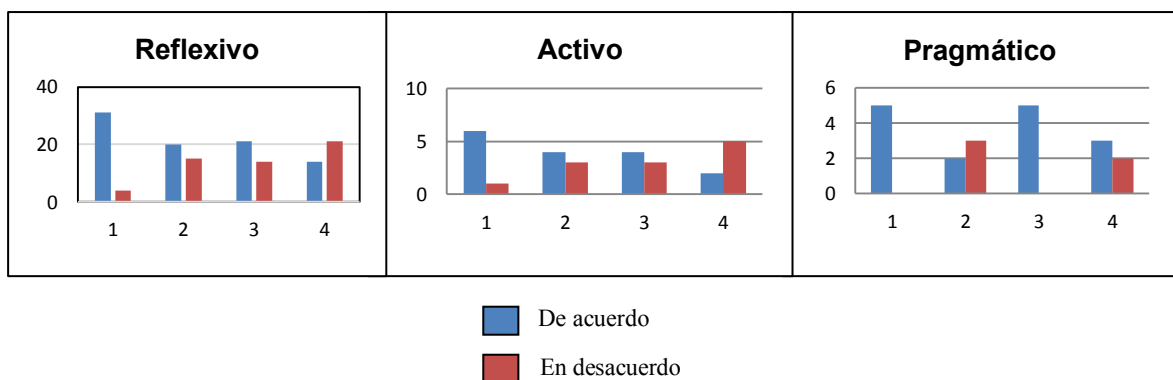


Figura 9: Respuesta a la pregunta “para mí la evaluación es...”. Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cuestionarios.

Las opciones para responder a esta cuestión eran las siguientes: 1) una reflexión sobre el aprendizaje, 2) se trata de un juicio de valor, 3) se trata de poner una nota, 4) la definiría como un examen.

Vemos que la mayoría de alumnos reflexivos están más de acuerdo con la respuesta 1, es decir, una reflexión sobre el aprendizaje. Del mismo modo, los alumnos activos están más de acuerdo con este ítem. En el caso de los pragmáticos, consideran que se trata tanto de una reflexión sobre el aprendizaje como de poner una nota.

b) La utilidad de la evaluación es...

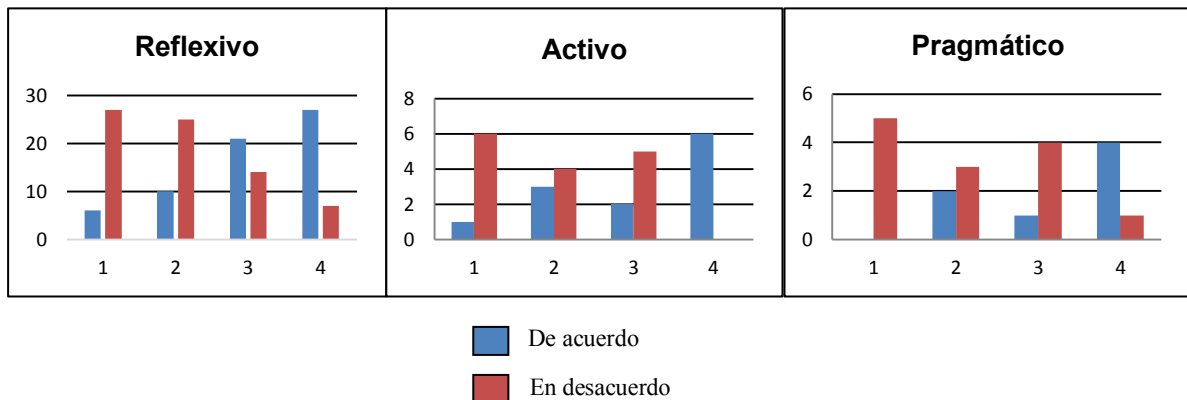


Figura 10: Respuesta a la pregunta “la utilidad de la evaluación es...”. Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cuestionarios.

Las opciones para dar respuesta a esta pregunta fueron las siguientes: 1) recompensar y castigar, 2) clasificar y comparar a los estudiantes, 3) responder a una exigencia administrativa y 4) hacer un balance de lo adquirido.

En este caso vemos que los reflexivos consideran que se trata en primer lugar, de un balance de lo adquirido. Muchos de ellos consideran también que se trata de una exigencia administrativa. Los activos también están más de acuerdo con el ítem “hacer un balance de lo adquirido, aunque su segunda opción es el ítem “clasificar y comparar a los estudiantes”. De la misma manera que estos, los pragmáticos están más de acuerdo con que se trata de hacer un balance de lo adquirido.

c) Bajo mi punto de vista, la evaluación le sirve...

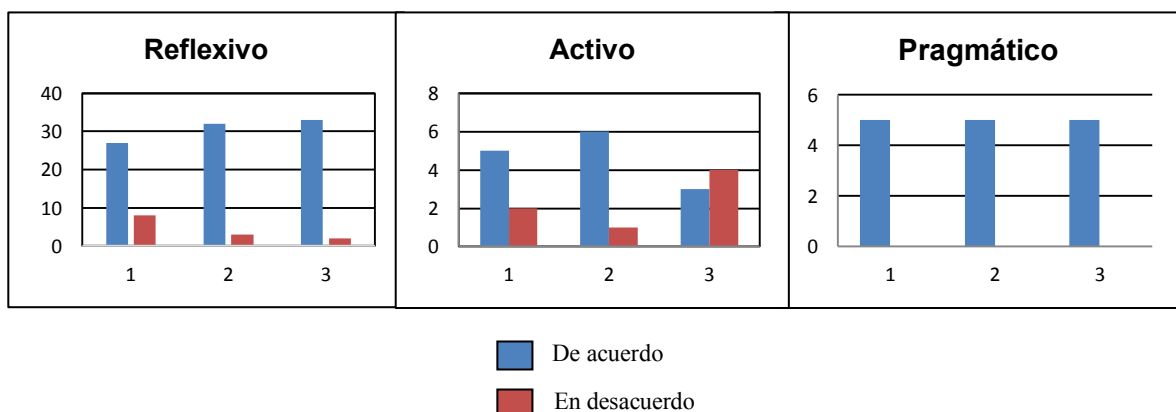


Figura 11: Respuesta a la pregunta “bajo mi punto de vista, la evaluación le sirve...”. Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cuestionarios.

Para esta cuestión se plantearon las siguientes respuestas: 1) al profesor, 2) al alumno y 3) a ambos.

Los reflexivos consideran que le sirve a ambos, y en segundo lugar, al profesor antes que al alumno. Por el contrario, los activos consideran que la evaluación le sirve más al alumno, y en segundo lugar al profesor. En el caso de los pragmáticos, ha habido el mismo número de acuerdos en los 3 ítems.

d) Al realizar una tarea prefiero que me evalúe...

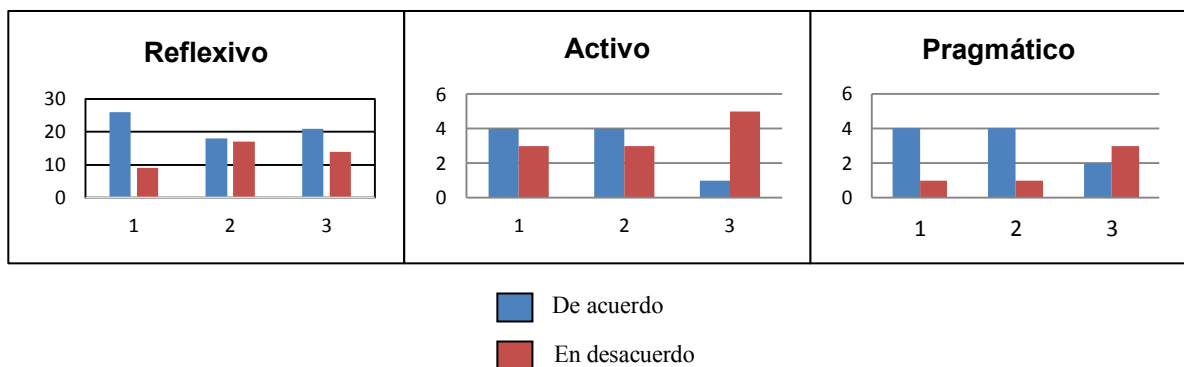


Figura 12: Respuesta a la pregunta “al realizar una tarea prefiero que me evalúe...”. Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cuestionarios.

Las opciones para responder a esta cuestión eran las siguientes: 1) solamente el profesor, 2) me gusta que me evalúen también los compañeros y 3) me gusta autoevaluarme.

Los reflexivos prefieren que les evalúe el profesor en primer lugar, autoevaluarse en segundo lugar y finalmente, ser evaluados por sus compañeros. En cambio, tanto los activos como los pragmáticos prefieren ser evaluados tanto por el profesor como por los compañeros. Su última preferencia es evaluarse a sí mismos.

e) ¿Cómo prefiero que me evalúen?

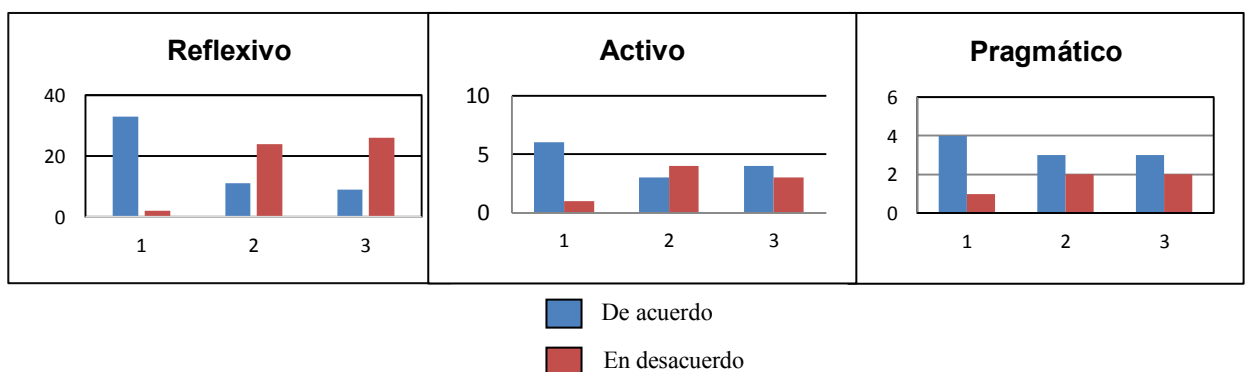


Figura 13: Respuesta a la pregunta “¿cómo prefiero que me evalúen?”. Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cuestionarios.

Las opciones para dar respuesta a esta cuestión eran: 1) individualmente, 2) en parejas y 3) en grupos pequeños, donde vemos que los 3 estilos prefieren ser evaluados individualmente. Un gran número de alumnos reflexivos muestran oposición a ser evaluados en parejas y en pequeños grupos. Los alumnos activos también muestran poca preferencia en ser evaluados en parejas.

f) ¿En relación a quién me gustaría ser evaluado?

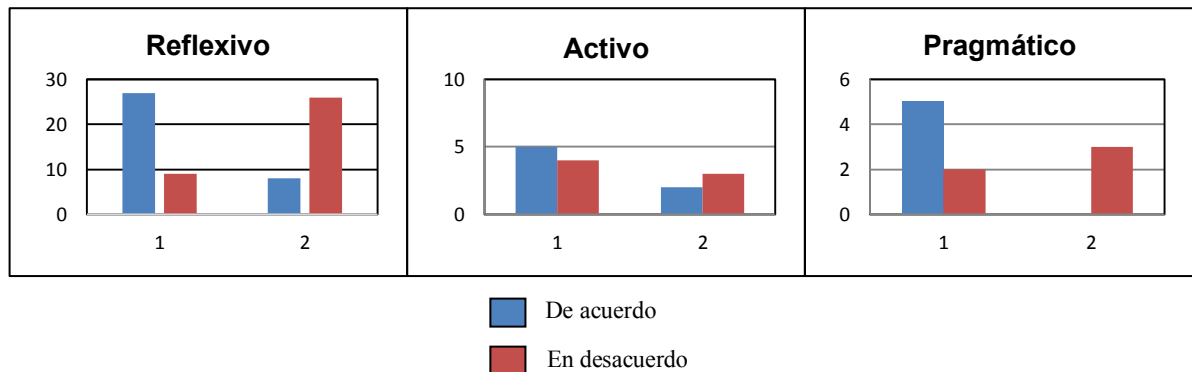


Figura 14: Respuesta a la pregunta “¿en relación a quién me gustaría ser evaluado?”. Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cuestionarios.

Las opciones para contestar a esta pregunta eran: 1) Prefiero que me evalúen de forma individual sin compararme con los demás compañeros y 2) prefiero que me evalúen en función de los resultados del alumno con mejores y peores cualificaciones.

Podemos ver como los alumnos de los tres estilos prefieren ser evaluados de forma individual sin ser comparados con ningún compañero.

g) En general, prefiero que me evalúen con pruebas de...

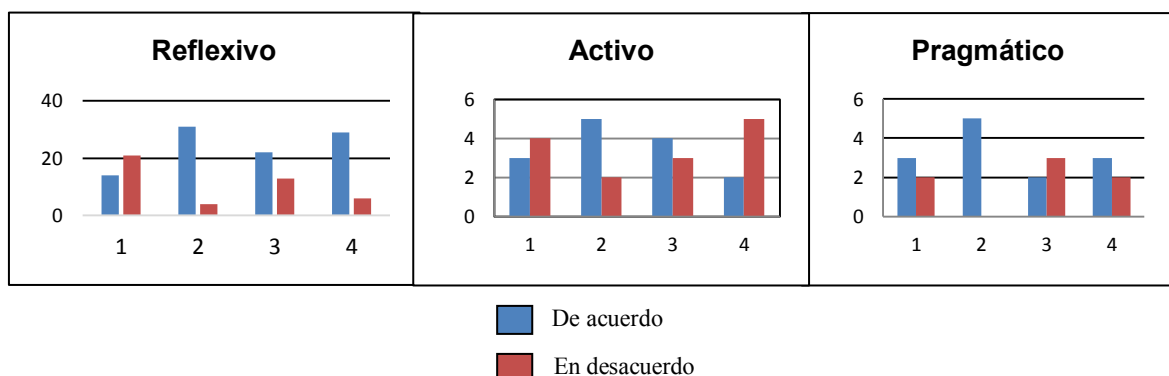


Figura 15: Respuesta a la pregunta “¿en general prefiero que me evalúen con pruebas de...?”. Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cuestionarios.

Respecto a la preferencia en pruebas, las opciones eran: 1) expresión oral (hablar), 2) expresión escrita (escrita), 3) comprensión auditiva (escuchar) y 4) comprensión lectora (leer).

En el caso de los reflexivos, prefieren, en primer lugar, ser evaluados con pruebas de expresión escrita. En segundo lugar, prefieren las pruebas de comprensión lectora. Vemos que en el ítem de expresión oral es donde menos preferencia hay entre este grupo de alumnos. Los activos también prefieren ser evaluados con pruebas de expresión escrita, y de comprensión auditiva en segundo lugar. Podemos ver que las pruebas de comprensión lectora son las menos preferidas. Finalmente, los pragmáticos también prefieren ser evaluados con pruebas de expresión escrita. En segundo lugar, prefieren tanto las pruebas de expresión oral como las de comprensión lectora. Podemos ver que en este caso, las pruebas menos preferidas son las de comprensión auditiva.

h) Cuando me expreso oralmente, prefiero que me evalúen con...

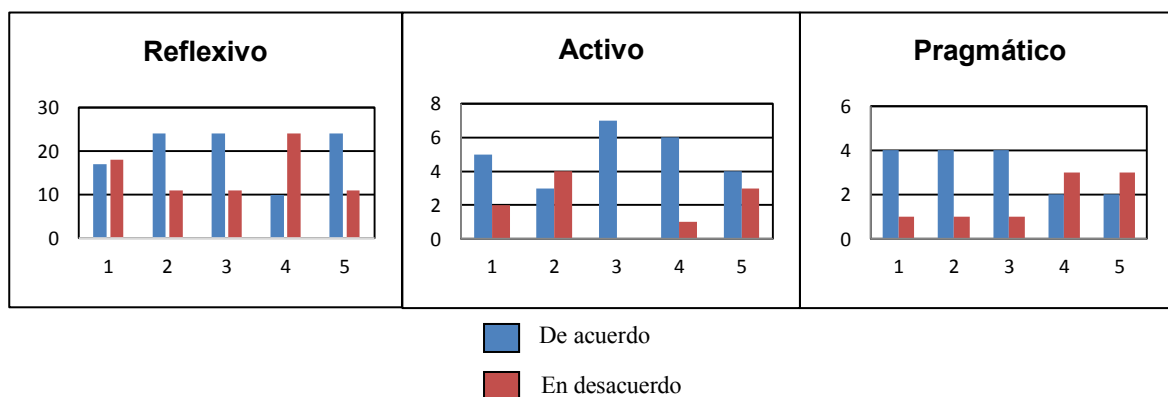


Figura 16: Respuesta a la pregunta “cuando me expreso oralmente, prefiero que me evalúen con...”. Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cuestionarios.

Respecto las pruebas orales, las opciones propuestas eran: 1) lectura de un texto (no preparado), 2) lectura de un texto propio (preparado con anterioridad), 3) diálogos, 4) intervenciones (no preparadas) y 5 exposiciones orales (preparadas anteriormente).

En el caso de los reflexivos, vemos que prefieren la lectura de un texto propio y preparado con anterioridad, los diálogos y las exposiciones orales preparadas con anterioridad. Lo que menos prefieren son las intervenciones no preparadas, así como la lectura de un texto no preparado. En el caso de los alumnos activos, prefieren los diálogos, las intervenciones no preparadas y la lectura de un texto no preparado, respectivamente. A diferencia de los reflexivos, podemos ver que lo que menos prefieren los activos es ser evaluados mediante la lectura de un texto

propio, preparado con anterioridad, así como mediante exposiciones orales, preparadas también con anterioridad. Respecto a los pragmáticos, prefieren ser evaluados mediante la lectura de un texto no preparado, así como mediante la lectura de un texto propio, preparado anteriormente, y diálogos. Lo que menos prefiere este grupo de alumnos con las intervenciones no preparadas y las exposiciones orales, preparadas anteriormente.

i) Si tengo que expresarme por escrito, prefiero que me evalúen con...

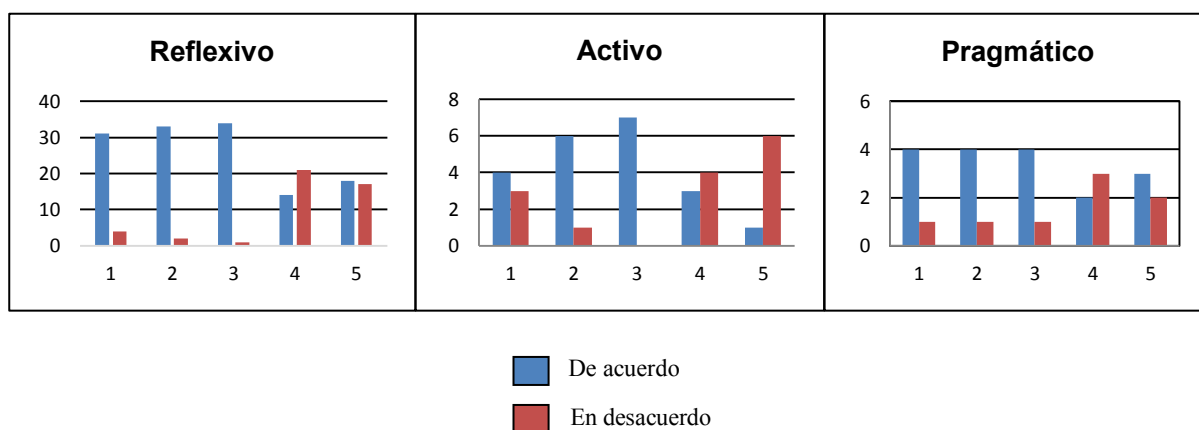


Figura 17: Respuesta a la pregunta “si tengo que expresarme por escrito, prefiero que me evalúen con...”. Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cuestionarios.

Las opciones para responder a esta cuestión eran: 1) redacción sobre un tema acordado, 2) redacción sobre un tema trabajado, 3) redacción libre sobre el tema que yo quiera, 4) redacción sobre un tema nuevo y 5) resumen de un texto.

Los reflexivos prefieren la redacción libre, la redacción sobre un tema trabajado y la redacción sobre un tema acordado, respectivamente. Aquellas pruebas que menos prefieren son las de redacción sobre un tema nuevo y el resumen de un texto. Los activos prefieren la redacción libre en primer lugar, seguido de la redacción sobre un tema trabajado. Las pruebas que menos prefieren son el resumen de un texto y la redacción sobre un tema nuevo. En el caso de los pragmáticos, prefieren tanto la redacción sobre un tema acordado, como una redacción sobre un tema trabajado o redacción libre. Las pruebas escritas que menos prefieren son la redacción de un tema nuevo.

j) En la comprensión auditiva, prefiero que me evalúen con actividades de...

Respecto las pruebas de comprensión auditiva, las opciones propuestas eran: 1) rellenar espacios, 2) verdadero/falso justificando las respuestas, 3) establecer relaciones (relacionar audios con textos o imágenes) y 4) seguir instrucciones o direcciones

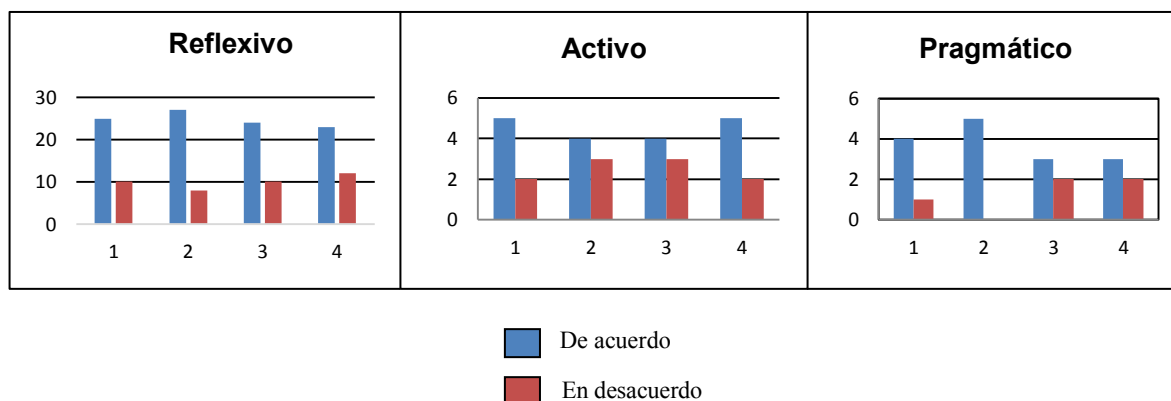


Figura 18: Respuesta a la pregunta “en la comprensión auditiva, prefiero que me evalúen con actividades de...”. Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cuestionarios.

Los alumnos reflexivos prefieren las pruebas de verdadero/falso justificando las respuestas, aunque, como podemos observar en el gráfico, no existe una diferencia muy grande entre las pruebas. Los alumnos activos prefieren tanto rellenar espacios como seguir instrucciones o direcciones. En el caso de los pragmáticos, prefieren las pruebas de verdadero/falso justificando las respuestas.

k) En la comprensión lectora, prefiero que me evalúen con actividades de...

Respecto las pruebas de comprensión lectora, las opciones propuestas eran: 1) responder preguntas sobre la lectura elaborando mi propia respuesta, 2) rellenar espacios, 3) preguntas de opción múltiple y 4) verdadero/falso justificando la respuesta.

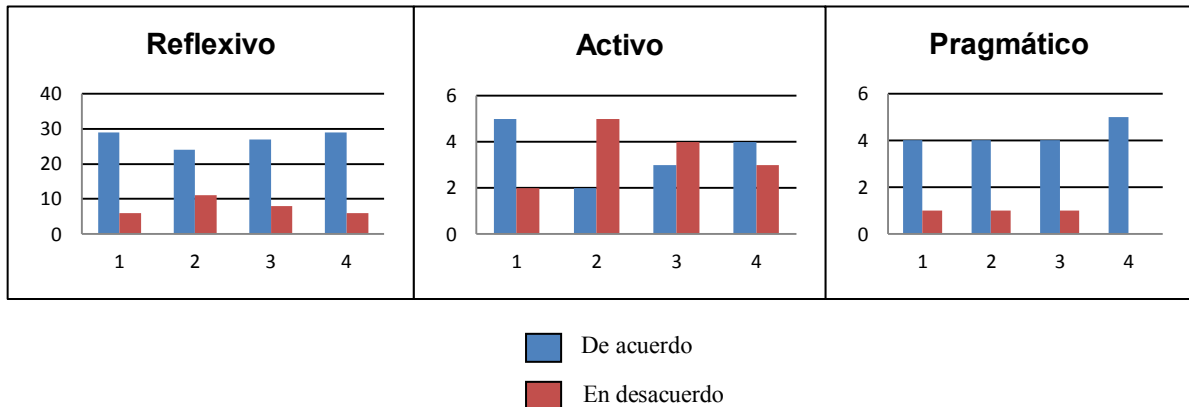


Figura 19: Respuesta a la pregunta "en la comprensión lectora, prefiero que me evalúen con actividades de...".
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cuestionarios.

Los alumnos reflexivos prefieren tanto responder preguntas elaborando la respuesta, como las pruebas de verdadero/falso justificando la respuesta.

Los alumnos activos prefieren responder una pregunta elaborando una respuesta propia. En segundo lugar, prefieren las pruebas de verdadero/falso justificando la respuesta. Las pruebas que menos prefieren son de rellenar espacio y las de preguntas de opción múltiple. En el caso de los pragmáticos, vemos que la preferencia en este tipo de pruebas es la de verdadero/falso justificando la respuesta.

l) Si tuviera que elegir, preferiría...

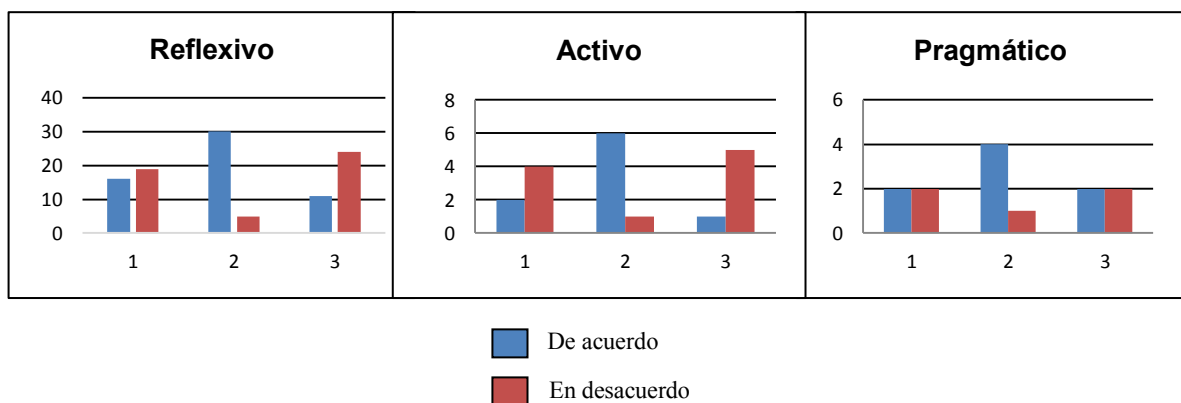


Figura 20: Respuesta a la pregunta "si tuviera que elegir, preferiría...". Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cuestionarios.

Las opciones para responder a esta cuestión eran las siguientes: 1) que se me evalúe solamente con un examen, 2) que se me evalúe con diversas actividades y ejercicios a lo largo del curso y 3) no realizar exámenes.

En los 3 estilos la preferencia ha sido ser evaluado con diversas actividades y ejercicios a lo largo del curso. Podemos observar que hay un número importante de alumnos reflexivos y activos opuestos a ser evaluados solamente con un examen y sobre todo a no realizar exámenes.

m) ¿Cada cuando me gusta que me evalúen?

Finalmente, las respuestas propuestas para este bloque eran: 1) Prefiero que me evalúen de forma continuada y cada poco tiempo, 2) Prefiero que me evalúen únicamente al final del curso y 3) Prefiero que no me evalúen nunca.

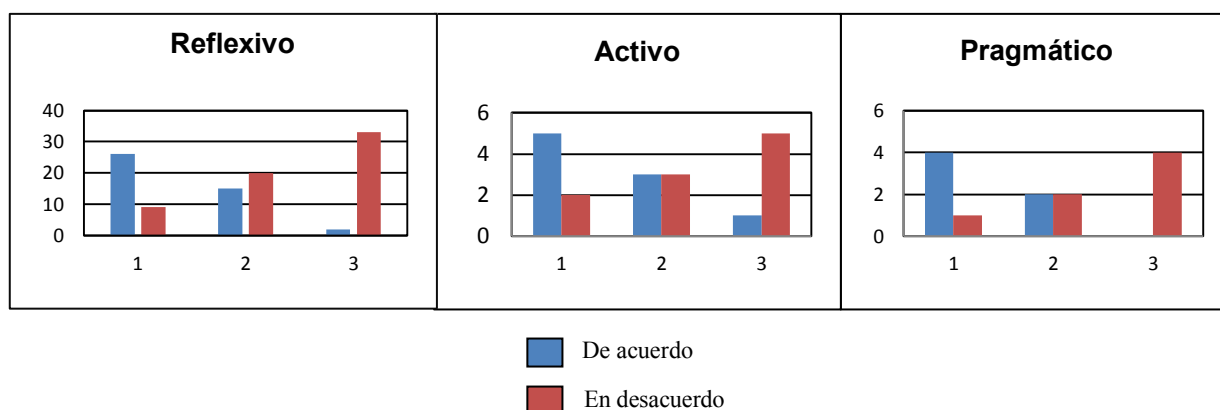


Figura 21: Respuesta a la pregunta “¿cada cuando me gusta que me evalúen?”. Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cuestionarios.

Los 3 estilos prefieren ser evaluados de forma continuada. Los activos y los pragmáticos prefieren, en segundo lugar, ser evaluados únicamente a final de curso. Sin embargo, los reflexivos están más en desacuerdo que de acuerdo con este ítem. También podemos ver que en los tres estilos hay un gran número de alumnos están en desacuerdo con no ser evaluados nunca.

4.3 ENTREVISTA A LOS PROFESORES

Respecto a la entrevista realizada a los profesores de la universidad, señalamos a continuación los resultados obtenidos.

Para empezar, todos los profesores consideran que la evaluación tiene un papel esencial por su doble vertiente. Por un lado, contribuye a que el alumno pueda conocer sus avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, permite que el docente pueda realizar los cambios pertinentes para conseguir que su tarea sea más eficiente. También posibilita mostrar aquellos aspectos en los

que tanto el alumno como el docente deberían centrarse más para conseguir mejores resultados.

Respecto a si los estudiante saben cómo se lleva a cabo la evaluación de su aprendizaje, todos los profesores comentaron que al principio de cada curso se fijaban los métodos e instrumentos de evaluación en lo que ellos llaman, la guía de estudios. Los profesores tienen la obligación de exponer al inicio de cada asignatura los criterios de evaluación junto con el tipo de actividades y ejercicios que van a utilizar. En algunos casos, señalaron que estos métodos o instrumentos de evaluación se consensuaban al principio con los alumnos. Es decir, que se les permitía elegir la manera en la querían ser evaluados. Todos comentaron que, aunque intentan tener en cuenta todos los Estilos de Aprendizaje, resulta muy complicado conseguirlo. Por eso mismo, dejar que la mayoría eligiera la manera de ser evaluados, podía ser una forma más justa de llevar a cabo la evaluación.

En cuanto al uso de instrumentos de evaluación, todos ellos comentaron que dependía de la situación, del tema y de la asignatura. Además, no eran partidarios del uso de un solo método de control. Sin embargo, aquello que más se usa es, aparte del examen tradicional, el diario de aprendizaje. Varios de los profesores usan este instrumento de evaluación donde el alumno debe anotar sus reflexiones sobre temas expuestos en clase. No obstante, si no se fijan unas pautas claras en cuanto a la redacción, las reflexiones pueden ser superficiales. Además, era posible encontrarse con repeticiones de lo que se había dicho en clase.

Aunque otro de los instrumentos más usados fuera el examen tradicional, como hemos dicho anteriormente, la mayoría señalaba que en este tipo de exámenes, intentaban evitar, siempre que fuera posible, las preguntas específicas y al detalle. Es decir, que eran más partidarios de preguntas donde se tenga que poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Esto se debe a que, según ellos, en muchas ocasiones un examen tradicional se basa en la memorización y repetición de ciertos aspectos, sin llegar a aprenderlos de una manera profunda. Además, este tipo de instrumento puede beneficiar, por ejemplo, a un tipo de alumno con una buena memoria visual. Por ese motivo, los profesores señalaron que la evaluación continua, utilizando y alternando diferentes métodos de control a lo largo de la asignatura, da a los estudiantes con diferentes estilos cognitivos la oportunidad de mostrar sus verdaderas habilidades.

En cuanto a la participación del estudiante en la evaluación, todos los profesores entrevistados mencionaron un formulario de evaluación creado por los estudiantes. Existe una organización de estudiantes para cada departamento,

encargada de crear, entre otros, un cuestionario donde se evalúa al profesor y a la asignatura. Dos alumnos de cada organización son los responsables de repartir este formulario al final de cada asignatura para, posteriormente, recoger los datos y hacer una valoración global. Posteriormente, se envían los resultados juntos con una valoración global a los profesores de forma privada. Para los profesores esta es una manera de hacer partícipes a los alumnos. Además, de acuerdo con los comentarios que obtienen de sus alumnos, pueden hacer las modificaciones correspondientes.

Finalmente, respecto a si se realiza alguna actividad post-evaluativa, la mayoría de los profesores señalaron que suelen marcar los errores o añadir comentarios para que los alumnos sean conscientes de ello y, en algunos casos, poder modificarlos y mejorarlos. El ejemplo más claro, y que han nombrado varios de los profesores, es el trabajo que se realiza en las asignaturas de proseminario y seminario. Estas sesiones están destinadas a todos aquellos alumnos que presentan sus trabajos finales de grado y de máster, respectivamente. Todos los alumnos cuelgan en una plataforma su trabajo para que los demás compañeros dispongan de él, lo lean y lo revisen. En cada una de las sesiones, un alumno expone su trabajo delante de los demás compañeros y de los profesores. Cuando termina, un oponente elegido anteriormente por el profesorado, da su opinión sobre el trabajo, destacando especialmente los errores y todo aquello mejorable. La figura del oponente tiene especial importancia puesto que es la persona que más profundiza en el trabajo de la persona que expone. Los demás compañeros también intervienen, aunque más superficialmente, dando su opinión sobre el trabajo y comentando los errores que ven en él. Finalmente, los profesores acaban complementando las aportaciones de los demás. Así pues, los alumnos presentan aquí su primer borrador de trabajo final de grado, el cual pueden modificar y mejorar para entregar posteriormente.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras la consulta bibliográfica y la revisión teórica que hemos realizado, junto con los resultados obtenidos en la parte empírica, presentamos en el siguiente apartado las conclusiones de nuestro estudio. Para ello, expondremos las conclusiones a las que hemos llegado siguiendo el mismo orden de preguntas presentado en el cuestionario de evaluación, así como en los resultados.

Antes de todo, es necesario mencionar que las entrevistas han permitido conocer algunas de las metodologías más utilizadas entre los profesores de segundas lenguas. Cada uno de los entrevistados ha aportado información interesante acerca de la evaluación, donde destacamos, especialmente, la retroalimentación que se da en el proceso de enseñanza, tanto de profesor a alumno, como de alumno a alumno. Esta retroalimentación se basa tanto en señalar los errores y mejoras como los aspectos positivos. Es la manera, según comentaba uno de los docentes, de que el estudiante aprenda a reflexionar constructivamente sobre su propio trabajo y a criticar constructivamente a los otros. Asimismo, la información extraída de estas entrevistas ha permitido complementar algunos de los ítems expuestos en el cuestionario de preferencias en la evaluación.

Por otra parte, con el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje se han podido identificar los Estilos de Aprendizaje predominantes entre los estudiantes encuestados. Finalmente, y como se pretendía en un principio, mediante estos dos instrumentos se ha podido analizar la relación entre los diferentes Estilos de Aprendizaje de los alumnos y sus métodos de evaluación preferidos cumpliendo así con los objetivos planteados.

Dicho esto, los datos han mostrado que el perfil de Estilo de Aprendizaje predominante entre la población de estudiantes de español de la universidad de Turku, es el estilo reflexivo, seguido por el estilo activo y finalmente por el pragmático, aunque estos dos últimos con muy poca representación. El estilo reflexivo, con un total de 35 alumnos de los 44 participantes, se caracteriza por tener un carácter analítico y exhaustivo. Por lo tanto, los alumnos con preferencia a este estilo aprenden mejor cuando tienen tiempo de pensar antes de actuar, de observar y reflexionar sobre el trabajo sin acercarse a los acontecimientos, sin presidir o ser el líder de una tarea. Los activos se caracterizan por ser espontáneos, improvisadores y arriesgados. En el caso de los pragmáticos, suelen ser prácticos, experimentadores y eficaces.

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios, estas son las conclusiones que podemos extraer:

- Los 3 Estilos de Aprendizaje definen la evaluación como una reflexión sobre el aprendizaje y consideran que sirve para hacer un balance de lo adquirido.
- Los 3 Estilos consideran que la evaluación le sirve tanto al profesor como al alumno, aunque en el caso de los activos, consideran que es más útil, en primer lugar, al profesor.
- Los reflexivos son los únicos que prefieren, como primera opción, que les evalúe el profesor. Los activos y los pragmáticos, prefieren ser evaluados tanto por el profesor como por los compañeros.
- Respecto a la tipología de pruebas, los reflexivos prefieren ser evaluados con pruebas de expresión escrita. El ítem de expresión oral es el menos preferido entre este grupo de alumnos. Los activos también prefieren ser evaluados con pruebas de expresión escrita, aunque las pruebas de comprensión lectora son las menos preferidas. Finalmente, los pragmáticos también prefieren ser evaluados con pruebas de expresión escrita. Sin embargo, las pruebas menos preferidas son las de comprensión auditiva.
- En las pruebas orales y escritas, donde se daba entre las opciones, la preparación previa o improvisada, los resultados mostraron que los reflexivos prefieren una serie de pruebas siempre preparadas con anterioridad. Sin embargo, las intervenciones no preparadas son las menos preferidas. Contrariamente, los activos prefieren toda una serie de pruebas que no necesiten de intervención previa. Además, aquello que menos prefieren son tareas como la lectura de un texto propio o exposiciones orales, ambas preparadas con anterioridad. Respecto a los pragmáticos, los resultados son similares a la de los activos.
- Los 3 estilos prefieren ser evaluados con diversas actividades y ejercicios a lo largo del curso. De la misma manera, los resultados de las entrevistas muestran que los profesores tienden a realizar una evaluación continua, de manera que se puedan utilizar diferentes instrumentos de evaluación que no beneficien tan solo a un determinado estilo de alumno.
- Respecto al papel de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto los resultados obtenidos en los gráficos, como en la entrevista a los profesores, muestran que ambos consideran que es necesario que se evalúe. De hecho, hubo un importante número de

alumnos en desacuerdo con el ítem de preferencia en no ser evaluado nunca.

Finalmente, añadir que sería interesante continuar con un trabajo así, aumentando de manera significativa la cantidad de encuestados para, posteriormente, poder establecer una relación. Aunque los informantes de la investigación compusieron una muestra bastante representativa, la población estudiada (44 informantes) no fue lo bastante grande, con lo cual los resultados obtenidos no podrían ser generalizados para dar conclusiones definitivas sobre el tema.

Para todo profesor, la información que obtenga de un estudio de este estilo le da la oportunidad de conocer, por una parte, los estilos preferidos de sus alumnos, y por otra, fomentar la utilización de diversas maneras de evaluar con tal de favorecer a los cuatro Estilos de Aprendizaje.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Adán, M. (2004). Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato, I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje, UNED, UNED, Madrid-España.

Alonso, C. (1992). Estilos de Aprendizaje: Análisis y diagnóstico en Estudiantes Universitarios. *Madrid: Editorial Universidad Complutense.*

Alonso, C. (2008). Estilos de aprendizaje. Presente y futuro. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 1(1)*, 4-15.

Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). Los Estilos de Aprendizaje: *Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero.*

Alonso, M.R., y Palacios, I. (2005). Evaluación del alumno, técnicas y elementos en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 5-13.

Blumen, S., Rivero, C., y Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología, 29(2)*, 225- 243.

Castro, S., y Guzmán C. (2005). Los Estilos de Aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación (5)*, 84-102. Recuperado de

Cazau, P. (2001). *Estilos de Aprendizaje: Generalidades*. Ciidet. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estilos%20de%20aprendizaje%20Generalidades.pdf>

Consejería de Educación, Ciencia e Investigación (2002). *La evaluación en el marco de la EL2*. Recuperado de <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/93/evaluaciontema.pdf>

Diccionario de términos clave de ELE Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm

Gallego, D. García, M., C. (2012). Los Estilos de Aprendizaje en la formación inicial del docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(9), 4-20.

Esguerra, G., y Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 97-109.

García, J.L., Santizo, J.A., y Alonso, C. (2009). Instrumentos de medición de Estilos de Aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 3-21.

Grigorenko, E. L., y Sternberg, R. J. (1995). Thinking styles. In *International handbook of personality and intelligence* (p. 205-229). Springer US.

Keefe, J. W., (1988). *Profiling & Utilizing Learning Style*. Virginia: NASS.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

Lozano, A. (2000). Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa. ITESM Universidad Virtual - ILCE. México: Trillas.

Manzano, M. (2007). *Estilos de Aprendizaje, Estrategias de Lectura y su relación con el Rendimiento Académico en la Segunda Lengua*. Universidad de Granada, Granada.

Gómez, S. M., Rojo, E. G., Lorenzo, C. M., y Fernández, N. V. (2012). El uso de las tics en los Estilos de Aprendizaje para la consecución de las competencias del EEES: su aplicación en la CEU-USP. In *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*, Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Moya, M., J., Hernández, J., A., Hernández, J. R., Cachinero, J., y Bravo, R., (2010). Estilos de aprendizaje e Inteligencia Emocional. Una nueva perspectiva en la docencia universitaria desde la Didáctica de la Expresión Musical. *II Congr s Internacional de Did ctiques*. Recuperado de <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/476.pdf>

Navarro, G. I., y Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la educación en México y Francia. *Perfiles educativos*, 31(126), 30-55.

Paba, C., Lara, R. M., y Palmezano , A.K. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 5(2), 99-106.

Padilla, V. M., Rodríguez, M.C., y López Ramírez, E.O. (2007). *Estilos cognitivos y de aprendizaje*. Recuperado de https://www.academia.edu/3013617/ESTILOS_COGNITIVOS_Y_DE_APRENDIZAJE

Palacios, S., Matus, O., Sotos, A., Ibañez, P., y Fasce, E., (2006). Estilos de Aprendizaje en Primer Año de Medicina según cuestionario Honey-Alonso: publicación preliminar. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 3 (2), 89-94.

Ruiz, B., Trillos, J., y Morales, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 13 (11-12), 441-457.

Shermis, M. (1990). Preparing Teachers for Technology in the 90's: View from the Top. International Conference on Technology and Education. Brussels.

Trujillo, F. (s.f.). La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera* (4). Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_15Trujillo.pdf?documentId=0901e72b80e00571

Zolnay, F. (s.f.). Estilos de aprendizaje, estilos de estudiantes y sus preferencias en cuanto a las actividades en la clase de ELE en la enseñanza bilingüe. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/37_zolnay.pdf

ANEXO I: CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Instrucciones para responder el cuestionario:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu estilo preferido de aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- No hay límite de tiempo para contestar el cuestionario. No te ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero en tus respuestas.
- Si estás más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem, pon un signo más (+), si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, pon un signo menos (-).
- Por favor, contesta a todos los ítems.
- El cuestionario es anónimo.
- ¡Muchas gracias!

DATOS PERSONALES	
1. Edad: _____	2. Sexo: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre
3. Lengua(s) materna(s): _____	4. Años de estudio de español en la universidad: _____
5. Estudios:	
5.1 Materia principal: _____	5.2 Materia(s) secundaria(s): _____
5.2 Nivel	
<input type="checkbox"/> Primer ciclo	<input type="checkbox"/> Intermedio <input type="checkbox"/> Avanzado <input type="checkbox"/> Otro

- 1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
(I am known for saying what I think clearly and directly).
- 2. Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
(I am sure of what is good and bad, what is right and wrong).
- 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
(I often act without considering the consequences).
- 4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
(Normally I try to resolve problems methodically, one step at a time).
- 5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
(I believe that formalities limit and inhibit a person's freedom of choice).
- 6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
(I am interested in understanding the value system of others and the criteria they use to make decisions).
- 7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
(I believe that acting intuitively is as valuable as acting reflexively).
- 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
(I believe that the most important thing is that things work).
- 9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
(I always try to be up-to-date with what is going on here and now).
- 10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
(I enjoy it when I have time to prepare and present my work conscientiously).

11. Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
(I am comfortable following a routine, in eating, in studying, and in doing regular exercise).
12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
(When I hear a new idea I immediately begin to think of how to put it in to practice).
13. Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.
(I prefer the new and original even if it may not be very practical).
14. Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos.
(I follow and adjust to established norms only if they serve to help reach my objectives).
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
(I fit well with people that are reflexive and analytical, and it is more difficult for me to work with people who are overly spontaneous or unpredictable).
16. Escucho con más frecuencia que hablo. *(I listen more than I speak).*
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
(I prefer things to be structured rather than unstructured).
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión. *(When I receive information, I try to fully interpret it before coming to any conclusions).*
19. Antes de hacer algo, estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
(Before making a decision I carefully study the pros and cons).
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente. *(I thrive on the new and different).*
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo. *(I usually make choices based on definite criteria and a strong system of values. I have principles, and I follow them).*
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
(When there is an argument I do not like to beat around the bush).
23. Me disgusta implicarme afectivamente en el ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
(I do not like to implicate myself affectively in my work environment. I would rather maintain my distance).
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
(I prefer people who are realistic and concrete to those that are theoretic).
25. Me cuesta ser creativo, romper estructuras.
(It is difficult for me to be creative or to go outside a set structure).
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
(I feel right at home with fun, spontaneous people).
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
(Generally I express openly how I feel).
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
(I like to analyze and mull over things).
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
(It bothers me when people do not take things seriously).
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
(I am interested in experimenting and putting in to practice the latest techniques and novelties).
31. Soy cauteloso a la hora de sacar conclusiones.
(I am cautious when drawing conclusions).
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor. *(I prefer to rely on a large number of sources, the more information to reflect on, the better).*
33. Tiendo a ser perfeccionista. *(I tend to be a perfectionist).*
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.

- (I prefer to listen to the opinions of others rather than express my own).*
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
(I like to live life spontaneously and not have to plan everything out in advance).
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
(In an argument, I like to observe how the others involved act).
37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
(I feel uncomfortable around people who are quiet and overly analytical).
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
(I tend to judge the ideas of others for their practicality).
39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
(I feel overwhelmed when I have to hurry too much to reach a deadline).
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
(In a group I generally support the practical and realistic ideas).
41. Es mejor gozar del momento presente, que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
(It is better to enjoy the moment rather than dreaming of the past or the future).
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
(I am bothered by people who always want to hurry through things).
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
(During group discussions I contribute new and spontaneous ideas).
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
(I think that decisions are best made when based on minute analysis rather than intuition).
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
(I frequently detect the inconsistencies and weak points in the arguments of others).
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
(I believe that it is necessary to break from norms more often than not).
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
(Often I discover better and more practical ways of doing things).
48. En conjunto hablo más que escucho.
(Generally I talk more than I listen).
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
(I prefer to distance myself from what is taking place and observe it from other perspectives).
50. Estoy convencido que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
(I am convinced that reason and logic should prevail).
51. Me gusta buscar nuevas experiencias. *(I like to look for new experiences).*
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas. *(I like to experiment and apply things).*
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
(I think it is important to quickly get to the point, to the heart of the matter).
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
(I always try to come to clear ideas and conclusions).
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
(I prefer to discuss concrete ideas and not lose time on meaningless discussions).
56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
(I get impatient with irrelevant and incoherent discussions in meetings).
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
(I test ahead of time if things really work).
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.

- (I make several revisions before the final draft of a project).*
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
(I am conscious of helping others in a group to stay on task and to avoid getting off on tangents).
60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivo y desapasionados en las discusiones.
(I frequently observe that I am one of the most objective and least passionate in discussions).
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
(When something goes badly, I do not give it much importance and simply try to do better).
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
(I reject spontaneous and original ideas if they do not seem practical).
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
(I like to consider several options before making a decision).
64. Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.
(I often look ahead to foresee the future).
65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
(In debates I prefer to take a secondary role rather than be the leader or one of the main participants).
66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
(I am bothered by people who do not see things logically).
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
(I am uncomfortable when I have to plan and try to foresee the future).
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
(I believe that the end justifies the means in many situations).
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
(I tend to reflect on problems and situations).
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
(Working conscientiously gives me a great deal of joy and satisfaction).
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
(When something happens, I try to discover the principles and theories behind it).
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
(In order to reach a goal, I am capable of hurting other's feelings).
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
(I want my work to be effective, no matter what it takes).
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
(Very often I am the life of the party).
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
(I easily get bored with work that is methodic and detailed).
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
(People often think I am insensitive to their feelings).
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
(I am often guided by my intuitions).
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
(If I work in a group, I make certain we follow a method and order).
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
(Frequently I am interested in what others think).
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.
(I avoid ideas that are ambiguous, subjective or unclear).

PERFIL DE APRENDIZAJE

1. Rodea con un círculo cada uno de los números que has señalado con un signo más (+).
2. Suma el número de círculos que hay en cada columna.
3. Coloca estos totales en la gráfica. Une los cuatro para formar una figura. Así comprobarás cuál es tu estilo o estilos de aprendizaje preferentes.

ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

ANEXO II: CUESTIONARIO DE PREFERENCIAS EN LA EVALUACIÓN

Estimado alumno:

- El siguiente cuestionario ha sido diseñado para identificar tus preferencias en la evaluación. No es un test de inteligencia.
- No hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es tu opinión.
- La escala de valoración es de 1 a 4, siendo 1 (nada de acuerdo), 2 (algo de acuerdo), 3 (bastante de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo).
- ¡Muchas gracias por tu colaboración!

A. Para mí la evaluación...				
1. Es una reflexión sobre el aprendizaje	1	2	3	4
2. Se trata de un juicio de valor/valoración	1	2	3	4
3. Se trata de poner una nota	1	2	3	4
4. La definiría como un examen	1	2	3	4
B. La utilidad de la evaluación es...				
5. Recompensar y castigar	1	2	3	4
6. Clasificar y comparar a los estudiantes	1	2	3	4
7. Responder a una exigencia administrativa	1	2	3	4
8. Hacer un balance de lo adquirido	1	2	3	4
C. Bajo mi punto de vista, la evaluación le sirve...				
9. Al profesor	1	2	3	4
10. Al alumno	1	2	3	4
11. A ambos	1	2	3	4
D. Al realizar una tarea prefiero que me evalúe...				
12. Solamente el profesor	1	2	3	4
13. Me gusta que me evalúen también los compañeros	1	2	3	4
14. Me gusta autoevaluarme	1	2	3	4
E. ¿Cómo prefiero que me evalúen?				
15. Individualmente	1	2	3	4
16. En parejas	1	2	3	4
17. En grupos pequeños	1	2	3	4
F. ¿En relación a quién me gustaría ser evaluado?				
18. Prefiero que me evalúen de forma individual sin compararme con los demás compañeros	1	2	3	4
19. Prefiero que me evalúen en función de los resultados del alumno con mejores y peores calificaciones	1	2	3	4
G. En general, prefiero que me evalúen con pruebas de...				
20. Expresión oral (hablar)	1	2	3	4
21. Expresión escrita (escribir)	1	2	3	4
22. Comprensión auditiva (escuchar)	1	2	3	4
23. Comprensión lectora (leer)	1	2	3	4

H. Cuando me expreso oralmente, prefiero que me evalúen con...				
24. Lectura de un texto (no preparado)	1	2	3	4
25. Lectura de un texto propio (preparado con anterioridad)	1	2	3	4
26. Diálogos	1	2	3	4
27. Intervenciones (no preparadas)	1	2	3	4
28. Exposiciones orales (preparadas anteriormente)	1	2	3	4
29. Otros...	1	2	3	4
I. Si tengo que expresarme por escrito, prefiero que me evalúen con...				
30. Redacción sobre un tema acordado	1	2	3	4
31. Redacción sobre un tema trabajado	1	2	3	4
32. Redacción libre sobre el tema que yo quiera	1	2	3	4
33. Redacción sobre un tema nuevo	1	2	3	4
34. Resumen de un texto	1	2	3	4
35. Otros...	1	2	3	4
J. En la comprensión auditiva, prefiero que me evalúen con actividades de...				
36. Rellenar espacios	1	2	3	4
37. Verdadero/falso justificando las respuestas	1	2	3	4
38. Establecer relaciones (relacionar audios con textos o imágenes)	1	2	3	4
39. Seguir instrucciones o direcciones	1	2	3	4
40. Otros...	1	2	3	4
K. En la comprensión lectora, prefiero que me evalúen con actividades de...				
41. Responder preguntas sobre la lectura elaborando mi propia respuesta	1	2	3	4
42. Rellenar espacios	1	2	3	4
43. Preguntas de opción múltiple	1	2	3	4
44. Verdadero/falso justificando la respuesta	1	2	3	4
45. Otros...	1	2	3	4
L. Si tuviera que elegir, preferiría...				
46. Que se me evalúe solamente con un examen	1	2	3	4
47. Que se me evalúe con diversas actividades y ejercicios a lo largo del curso	1	2	3	4
48. No realizar exámenes	1	2	3	4
M. ¿Cada cuando me gusta que me evalúen?				
49. Prefiero que me evalúen de forma continuada y cada poco tiempo	1	2	3	4
50. Prefiero que me evalúen únicamente al final del curso	1	2	3	4
51. Prefiero que no me evalúen nunca	1	2	3	4

Los apartados A, B y C son una adaptación del cuestionario elaborado por Gabriela Ibeth Navarro y Mario Rueda Beltrán (2009), *La evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la Educación en México y Francia*, que formó parte de la primera etapa de la investigación doctoral de G. Navarro (2006), *L'évaluation des Étudiants dans les universités françaises, Paris, Université Paris X Nanterre*. El resto de apartados son de elaboración propia.

ANEXO III: TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS AL PROFESORADO

A continuación presentamos la transcripción de algunas de las entrevistas realizadas a los profesores de la Universidad de Turku. Han sido corregidas para facilitar la lectura, pero no se ha modificado el contenido.

ENTREVISTA 1:

P: ¿Cuántos años llevas dedicándote a la docencia y cuándo te centraste en la enseñanza de segundas lenguas?

R: En México empecé dando cursos de inglés y francés, aunque no era mi trabajo principal. Trabajaba en Naciones Unidas. Después me vine para Finlandia y aquí también daba clases de inglés y de francés.

P: ¿Es decir, que desde el comienzo empezaste con la enseñanza de segundas lenguas?

R: Sí, de hecho hasta en México di clases de español como segunda lengua puesto que trabajaba en el departamento internacional de mi universidad, tuve estudiantes de varias nacionalidades.

P: ¿Hace cuántos años que te dedicas a la docencia?

R: Empecé muy chica, luego me saqué el diploma de formación de profesores de francés para poder impartir clase en la universidad. Creo que me lo saqué en el 79 u 80. Luego ya me vine para acá, ya tengo 27 años en Finlandia. Y desde que llegué, rápido empecé a dar clases de español en el departamento de español.

P: ¿Cuál crees que es el papel o la función de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua?

R: Yo creo que es muy importante que los estudiantes se den cuenta de cómo están yendo, porque muchas veces creen que están aprendiendo y al final no saben. Entonces hay que irles recordando que el camino principal es aquí, es como volverlos a encarrilar.

P: ¿Y para el profesor, el hecho de evaluar?

R: Es como si te das cuenta si lo enseñaste bien o no. Para uno es importante repasar si esto que se ha enseñado ya lo saben, a ver si es cierto.

P: ¿El estudiante conoce cómo se está llevando a cabo la evaluación de su aprendizaje?

R: Normalmente les digo. Además, eso también figura en la guía del departamento. Se dice si esto va a ser a partir de trabajos, de examen final escrito, examen oral... tiene que figurar en la guía y si decides cambiar tienes que avisar desde el principio y hablarlo con todo el mundo porque ya está registrado en la guía. Hay que hacer caso de la guía.

P: ¿Cuál es la participación del estudiante en la evaluación, si se les pide su opinión sobre la manera de evaluar, cómo mejorarlo, etc.?

R: Bueno, en principio sí, pero no nosotros directamente. Es la asociación de estudiantes de español la que pide que se llenen esas formas. Esa es la forma con la que recibimos la retroalimentación de los estudiantes. Yo sí he tratado de hablar un poco con los estudiantes siempre, bueno qué tal, cómo han aprendido, sobre todo en las clases de conferencia, tipo magister, trato de repasar la siguiente vez para ver qué han aprendido, de qué se enteraron y de qué no se enteraron. Porque me doy cuenta que muchas veces el problema es la comprensión auditiva, entonces si hace falta repetir repetimos con otras palabras. Y después tienen que hacer examen o trabajo, según toque.

P: ¿Qué instrumentos utilizas para llevar a cabo la evaluación y cuál es el que utilizas con más frecuencia?

R: Exámenes y casi todo. Tenemos diarios y portafolios para las clases de traducción. No hay un examen de traducción, van haciendo todos los trabajos de traducción que se acumulan y al final tienen que hacer como un diario y comentar sobre el diario.

P: ¿Y en qué consiste el diario que tienen que hacer?

R: En este diario presentan las traducciones y van explicando cómo fue su proceso de traducción, los problemas que encontraron... Por ejemplo, ésta era la tarea y esto lo que teníamos que hacer y para eso consulté tal y tal y tal cosa, luego pues esto sí me sirvió y esto otro no era muy útil, o esa página que pensé que me iba a ayudar mucho y no me ayudó y viceversa. La idea es que vayan registrando esa información que les puede servir más adelante, que a lo mejor dentro de cinco años necesitan hacer una traducción del mismo tema y ya tienen una base de la que partir. Esa es la idea de los diarios.

P: ¿Y las traducciones, se hacen todas en clase, todas en casa, es una mezcla?

R: Es una mezcla. Normalmente empiezan en clase, a veces es individual y a veces en grupo, pero cada quién es responsable de su parte aunque la traducción se haga conjunta. Luego tienen que justificar de dónde sacaron la traducción y por qué.

P: ¿Y a parte del diario, has dicho que también usas bastante el examen?

R: Examen es lo que más he usado. Aunque yo siempre los ando evitando porque muchas veces se aprenden así como lorito y no aprenden realmente. Para evitar eso, por ejemplo, este año en literatura les dije que en lugar de examen, haríamos todos los ejercicios de autor en clase.

P: ¿Y en los ejercicios que les pedías?

R: Tenían que analizar el poema, qué tipo de rima tenía, que estructura tenía, que temas trataba, luego cosas de vocabulario, analizar el estilo del autor, analizar el proceso que ha seguido el autor, depende, cada ejercicio es diferente.

P: ¿Y algún otro instrumento de evaluación?

R: Bueno, claro depende de la clase, pero en expresión oral tienen que preparar presentaciones y además el examen oral.

P: ¿Y lo que más pesa es el examen?

R: No, las dos cosas, la presentación el 50% y el examen 50%. También hacemos ejercicios en clase que les puedan ayudar, ejercicios orales de diferentes cosas, como debates. Hay gente que sí quiere participar y otros que no. Los estudiantes tienen que hacer por lo menos un mes de estancia en un país hispanohablante. Tienen que hacer un reporte que hacemos combinado con comunicación intercultural. Tienen que leer artículos y a partir de los artículos sacar cosas relacionadas con su experiencia en la estancia. En la asignatura traducción independiente, los alumnos escogen la traducción de forma libre y la hacen y luego la traen para corregirlos y eso es bastante difícil de evaluar porque hay personas que traen cosas muy complejas y otras cosas muy sencillas. Hay diferentes tipos de errores, errores básicos, errores de estilo y creo que es lo más difícil de evaluar al ser cosas independientes y no hay punto de comparación. Antes también teníamos cursos que se cubrían con lecturas simplemente. No había curso como tal. Simplemente se les decía que tenían que leer tal libro y luego se les hacía un examen sobre el libro.

P: Debe ser difícil evaluar a uno que ha estado en clase y otro que no.

R: Es diferente, para mí es muy diferente, porque en clase ves el desarrollo y el interés de la persona, te vas dando cuenta de cómo va. En cambio uno que no has visto de repente me llega el sobre de que quiere hacer el examen por el libro.

P: Has dicho que utilizas con más frecuencia es el examen ¿por qué lo usas o por qué crees que es el mejor método, o lo usas porque es el más factible?

R: No es el mejor método, es como herencia del siglo pasado. Creo que se aprende mucho más haciendo trabajos y presentaciones porque de esa manera realmente desarrollan la lengua. Eso es lo que yo siento y lo veo. Hay gente que empieza así como toda tímida y al poco tiempo ya empiezan a hablar y a escribir mejor y todo. En cambio en el examen no se enteran, llegan al final y escriben el examen y está horrible. Definitivamente creo que es mucho más valioso hacer ejercicios, presentaciones y trabajos, son lo mejor.

P: ¿Y por qué el examen es el que más utilizas?

R: A ver... pues es que es lo que está registrado en la guía, pero yo trato de que no sea a través de examen porque veo el resultado y me doy cuenta de que no adelantan mucho.

P: ¿Y por qué crees que se usa mucho el examen?

R: Porque a lo mejor lo ven como la manera más fácil de decir bueno éste sabe y éste no sabe. Pero yo creo que no es blanco y negro, nunca. Puede ser un mal día para el estudiante y ya le fue muy mal ese día. Sin embargo se ha desempeñado a lo largo del curso muy bien.

P: ¿Cuándo haces uso de la evaluación?

R: En todos los cursos (asignaturas), siempre. Aunque depende del curso tenemos diferentes formas de evaluar con trabajos, ejercicios...

P: ¿Entonces prefieres evaluación continua?

R: Sí, intento que sea a lo largo del curso para ver si van avanzando o van retrocediendo.

P: ¿Piensas que hay instrumentos de evaluación que benefician más a algún estilo cognitivo o estilo de alumno?

R: Yo creo que el examen como instrumento de evaluación dista mucho de ser el ideal porque muchas veces estudian el día antes y tienen todo fresco en la cabeza pero no aprendieron nada.

P: ¿Pero crees que por ejemplo el examen pueda beneficiar a algún estilo determinado de alumno?

R: A menos de que sea alguien que tenga como memoria fotográfica y se pueda acordar, pero yo no conozco a mucha gente que aprenda de los exámenes. Muchas veces les pongo cosas ahí en los exámenes para que les sirva para ayudarles y después te das cuenta de que ni siquiera se lo leyeron. No creo que el examen sea lo mejor en ese sentido.

P: ¿Y otros métodos que beneficien a otros estilos?

R: Yo creo que igual vale la pena tener como más aspectos auditivos, serían muy útiles porque así empiezan a razonar más al mismo tiempo de lo que está ocurriendo, simplemente estar oyendo la repetición, algo como programas de radio, como noticias, cosas así... ese tipo de información creo que es más útil para que vayan desarrollando, no solamente el oído, sino la comprensión total y la forma de expresión. Creo que eso les puede ayudar más.

P: ¿Crees que ayudaría a todo o a algún estilo en especial?

R: Bueno, sí a los que captan todo por la parte auditiva. Pero creo que a fin de cuenta todos lo necesitan en cierta medida.

P: ¿Antes hablábamos de algunos métodos que utilizas. Por ejemplo el diario o el portafolio, a quién crees que puede beneficiar más?

R: A la gente que le gusta reflexionar y ver exactamente aprender de sí mismo, a la gente que realmente se fija en los pasos. Pero hay otros que ves que no aprendieron nada y no se dieron cuenta de nada. Depende de la persona y de su manera de ver.

P: ¿Y las exposiciones orales, a quién crees que puede beneficiar más?

R: A los que son muy artísticos. A los que se saben expresar bien incluso a través de gestos. Pero hay otros que a lo mejor saben trabajar muy bien por escrito en papel, pero ese tipo de evaluación no les ayuda mucho. Pero si van a ser profesores o algo así pues necesitan también saber expresarse.

P: ¿Y los ejercicios?

R: Los ejercicios benefician más a los constantes y los que son metódicos por decirlo de alguna manera.

P: ¿Tienes en cuenta los diferentes estilos cognitivos de los alumnos a la hora de evaluar, o sea cómo se atiende a la diversidad de estudiantes en el proceso de evaluación?

R: Trato de hacer diferentes aspectos para que alguno lo pueda aprovechar al máximo, pero es muy difícil hacer diferentes ejercicios para los diferentes estilos de cada estudiante. Entonces si haces diferentes estilos alguno le va a ir muy bien aquí y muy mal allá, aunque no lo veo tan blanco y negro de que este estilo y no puede hacer los demás estilos. Generalmente quien lo hace bien en uno sigue estando más o menos razonablemente bien en los otros. Entonces no veo tan drástica la división entre Estilos de Aprendizaje.

P: ¿Realizas alguna actividad postevaluativa para señalar errores que el alumno pueda corregir después, darles tiempo para ello, etc?

R: Sí, sobre todo lo hacemos en el proseminario. Existe como una evaluación y después una postevaluación ya que saben cómo son sus errores y cómo corregirlos. Entonces ahí después, ya se puede ver el contraste y si realmente se desarrolló toda la retroalimentación que les dimos. Hay algunos que lo captan y otros que no. El proseminario no deja de ser un proceso de aprendizaje, los mismos estudiantes aprenden cómo hacer crítica constructiva, no destruyen al otro.

P: ¿Y en alguna otra asignatura que impartes tú haces algo parecido?

R: Pues de alguna manera en traducción, que se hacen en grupos. Pero no es exactamente igual, pero sí, se trata de que todo el mundo diga y haga observaciones y a partir de ahí tú puedas mejorar tu trabajo, una cosa parecida. Eso lo trato de hacer en las clases de traducción pero no siempre funciona, es algo muy extraño.

P: ¿Y esta actividad postevaluativa qué función tiene?

R: La función que tiene es que el estudiante aprenda a reflexionar constructivamente sobre su propio trabajo y a criticar constructivamente a los otros. Eso hace que aprendan a ser

más humanos, los ves mucho crecer durante el proseminario. Se nota que todo el mundo aporta algo y hay mucha consideración humana en el buen sentido.

Entrevista 2:

P: The first question is how many years have you been teaching and especially in second language?

R: Actually I started in Germany teaching Finnish for German students, I guess it was in 1999. And then later German for foreigners and then I moved to Finland and had a little break because of family reasons, and then I restarted teaching in 2009 probably at the language center where I was teaching German.

P: Ok, now the questions about evaluation. Which role does evaluation have in the process of teaching and learning a second language?

R: You mean evaluation for me as a teacher or for the students.

P: For both.

R: For me it is important to see how I teach so I always use the answers from the students like how am I as a teacher and how do they understand the grammar or whatever, they should understand because they are answering it's good, or not so good or different. And then I take from them the answer and give feedback or answer like where they are, how their language experiences are, are they getting better or are they standing still at the same level, this things. So I think for the students it's always also a process to think about their own language learning process.

P: Does the student know how the evaluation of his learning is being carried out.

R: I don't think so, sometimes I think that they only think about it's a feedback or how good or bad the class was. But I try to tell them also that when you answer the question then I will... maybe the next class will get better questions for me or something so I'm trying to change my way of teaching when I notice that some of the students wrote for example that we did too much writing, so then I will change this with the next group, and I tell them but I am not telling them explicitly that are all the points that I would like to know because I think then they are answering for this the question like their own thoughts would be. So I don't try to give too much choices, they should answer with their own thoughts.

P: Which is the student's participation in the evaluation? For example, are they asked for their opinion on how to evaluate, how to improve, etc.

R: We have here at the University a kind of feedback evaluation form, and there are questions and they have to answer from 1 till 5 do they agree or do not agree with this and

then there are some open questions so they can answer with their own thoughts and own answers. Mostly they answer questions from 1 till 5, it's easy and then when you have the questions where they should write their own opinion, they write maybe two or three things but not that much.

P: Is it the same? Because I saw the manners of the Spanish department

R: No, I don't think it is the same. Well, I'm also teaching in the school of economics, and they have a paper/form for all the languages, and I think it is also for other classes not only languages classes.

P: And the questions are about maybe...

R: Yes, about what was difficult, what was easy and how did you learn, what was good and was there something bad with bad influence in your learning, how was the knowledge of the teacher, something like this..., this kind of questions.

P: Ok. What instruments do you use to perform the evaluation and which of them are used most of the time.

R: Well, we have the real old way like paper and pen. But this is the way we collect the evaluation after every class. And all of our teachers should do it but sometimes we just forget after class. And it's like, for us it's the last lesson and we go there and then we give the papers to the students and they can fill all the parts, and after they give it to the, I don't know, there is an extra group of German students, so like a small group, and they read all the text and they write all the answers in one paper and then they send them by email to us, and then we see and read the answers. So that's the old way. And then sometimes we have here like an evaluation where we ask the second year students how was their learning these two years and there are questions like how about... learning process or how about language, how much do you think you learned and are you better or is it not enough German or something like this, or is it too difficult, so we have these kind of questions maybe once every second or third year, so not quite regularly.

P: When do you use the evaluation?

R: In the end of a class. And sometimes when I have a new class or new group, a new course then I think that I would like to have more feedback from the students and I just make small evaluation, maybe two or three questions so I give them a *moodle* they can answer and then I see the answers and then I can go on with this.

P: So this is a continuous evaluation or there are maybe exams or the most important exercises in the end of the course?

R: Yes there are at the end of the course with an exam, usually we give them...

P: And the exam is the most important or you consider all the process?

R: The process for me it's more important. I am not doing the exams, because I think I can see the learning process better when they write this diary for example, or the *moodle*, something like this. I can see how much they learned and read for the class or whatever. And we have essays they have to write and that's kind of... I also teach didactics and it's a part that they always have to think about when we have a special theme, they have to think how they would prepare a class with the literature, with the text and how they should write what they learned and what was difficult and things like that. Actually they are part of the evaluation, I never thought about it. Maybe it's like a going on process.

P: Do you think that there are evaluation instruments or evaluation methods that benefit more a certain cognitive style of students?

R: Yes, I think that the diary may be one of these, because they have to think where am I, and what did I learned and how I learned. Like in didactics I use it very often, maybe not like in the normal language classes. And actually I have my own and personal feedback paper, there might be a question like which task did you like or which task you learned most and please explain how, what was the way you learned the best. So I think this is a good instrument for the students to think about their own.

P: And for example the typical exam where you have to memorise all what cognitive style you think can be benefited?

R: I don't know because I am not a friend of typical exams, I don't like to ask only facts. I think that an exam should be with an example and they should use and think how they could..., what they are doing in this typical situation or something like this. So I don't think that answering the facts would benefit the students, it's more that they should think about or imagine a specific situation and then how they would use the knowledge they've got.

P: Do you take into account the different cognitive styles of the students?

R: Well I noticed that they have different ways of learning and how they do things and I don't know if the evaluation is something to do with this... Yes of course it should be, I don't know how to answer there.

P: How do you attend the diversity of students in the evaluation process?

R: I think the diversity of their learning can be seen when we have open questions. So when we have open questions the students can write their own thoughts and everything and their opinions, if something was good or not good or they learned well or what helped them learning something, so they can tell and write about this. And then I noticed, ok this person likes more visual things and the other person likes to improve or however. Actually I know how they behave in class you can see it. Someone is like the talker and talkative and other

one is by himself and writes all the time, so you can see the difference there. But maybe I never ask or never considered to ask different ways.

P: Do you realize any post-evaluation activity? For example report errors so that students can correct them, give them time for it, etc.

R: When we had the evaluation with our second and third year students we were talking about the results with all the teachers and then we published the results also for the students. So I think a big part from like real evaluation is that everyone should see the results and then come together and discuss them and then come together and think about what can be changed and how can be changed when there are negative facts, how can we influence them so that they become better. Actually for us, teachers, it's often that we sit together and have a real process of thinking how can we change the negative things and then when we see some positive it's like oh, that's really good! And then it just stays there like it is because it works. So in my own personal feedback evaluation after every class, like after every semester when the term is over, I actually never tell the students how the evaluation was. I think sometimes the students talk quite a lot already to each other, this is good or I don't like this task because I don't like reading so it is difficult for me to have a text and find all the information and then there is another student says, but I like this. I think that they have a quite good culture here, they tell each other where they are.

P: What role does this post-evaluation have?

R: It's very important actually. I think it's important to realise and think and publish it. I never like to keep the results for myself, although they would be negative, I don't like it, because for me personally it's just a plus to talk to colleagues or someone else about these results.

P: That's all thank you very much!

R: I'm not used to speak English, but it's ok! You are welcome!

Entrevista 3:

P: Which role / function does evaluation have in the teaching-learning process of a second language?

R: I think that evaluation helps both the teacher and the student to understand how well the teaching-learning process is going and what kind of changes should be done to make the teaching and the learning more efficient. Evaluation makes it possible to see the things on which the teacher and the student should focus more.

P: Does the student know how the evaluation of his learning is being carried out?

R: Yes, at the beginning of every course I explain to the students my evaluation methods.

P: Which is the student's participation in the evaluation? (You are asked for their opinion on how to evaluate, how to improve etc.?)

R: Normally students give feedback after every course and they can comment the evaluation methods. Then I modify the methods according to the comments.

P: What instruments do you use to perform the evaluation? Which of them are used most often?

R: It depends on the course; in the grammar courses and the phonetics course I use traditional exams. In the translation courses the evaluation is more complex because when I evaluate the translations I comment all the grammatical, semantic, pragmatic and stylistic sides of students' works. So while the evaluation in the grammar courses and the phonetics course happens more on a scale "correct – not correct", in the translation courses it's more flexible and complex.

P: When do you use the evaluation?

R: It depends on the course; in the grammar courses I do one mid evaluation and then final evaluation. In the phonetics course I do just a final evaluation in which I evaluate both the pronunciation and the theory skills of the students. In translation courses I evaluate all the time during the course by grading every translation and then at the end I evaluate students' final works and their whole performance in the course.

P: Do you think that there are evaluation instruments/ methods that benefit more a certain cognitive style?

R: I definitely think that certain kind of evaluation methods benefit certain cognitive styles. While the traditional exams benefit students with better memory skills etc., the continuous and more complex evaluation method that I use in the translation courses gives also to the students with different cognitive styles a chance to show their true skills.

P: Do you take into account the different cognitive styles of the students?

R: I try to take into consideration the different cognitive styles of the students when I prepare my lessons and exercises.

P: How do you attend to the diversity of students in the evaluation process?

R: In the evaluation process it's actually quite hard, especially in the courses where I use traditional exams. In the translations courses it's easier to consider the student's performance as a whole taking into consideration the different aspects of the learning process of everybody,

P: Do you realize any post-evaluation activity (Report errors so that student can correct them, give them time to do it etc.)? What does it have?

R: I always go through the grammar exams with students so that they can see what kind of errors they had done. In the translation courses students comment each others' translations

and some translations are done twice so that the students can modify them and make them better following the feedback I have given them.

P: Finally, How many years have you been teaching and how many years have you been teaching second languages?

R: for both questions, 7 years.

Entrevista 4:

P: La primera pregunta es que expliques un poco cuántos años llevas impartiendo clase especialmente de L2.

R: La primera clase yo creo que la impartí en el año 81 en un instituto de enseñanza para adultos o sea que eran más o menos adultos de todas las edades desde los 18 años hasta 60 y 70 años y estudiaban el español por interés. Las clases eran por la tarde desde las 6 hasta las 9 o algo así, o sea que era como una afición y un pasatiempo. Entonces con eso empecé, yo creo que en el 81 por lo tanto ya llevo más de 30 años dando clases en diferentes institutos. Luego en los años ochenta daba clases en varios institutos de enseñanza de adultos, también luego llegando a los años noventa daba clases en un instituto de bachillerato y luego en la escuela superior de ciencias económicas y empresariales aquí en la universidad de Turku, en algunas empresas... Bueno, yo creo que esto ya vale porque ya tengo cierta edad entonces ya hay alguna experiencia que tengo.

P: Y específicamente en enseñanza de lengua extranjera, ¿también es desde los principios?

R: Sí, en lengua extranjera sí. También he impartido clases de inglés y de francés pero ya hace tiempo. En los años 80 y 90 impartía francés en los años y en los años 80 un poquito de inglés pero hoy en día me dedico exclusivamente a la enseñanza de español como lengua extranjera.

P: ¿Cuál tú crees que es el papel que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza de una segunda lengua?

R: Por supuesto la evaluación tiene un papel importante, quién va a negarlo. La evaluación siempre es importante porque tiene varias vertientes, por una parte, es para el alumno propio, por otra para el enseñante puesto el alumno tiene el derecho de saber qué tal está progresando, por supuesto, y le interesa conocer su progreso, sus avances en la materia. Y para el enseñante, o sea la otra vertiente la evaluación, es por supuesto, saber qué y cómo debería poder enseñarse para que haya mejores resultados. Esta es la doble vertiente de la enseñanza y por supuesto tiene un papel importante. Luego otra cuestión es cómo se hace la evaluación.

P: ¿El estudiante normalmente en tus clases conoce cómo se está llevando a cabo la evaluación de su aprendizaje?

R: No sé si debería hablar ahora de la enseñanza que tenemos aquí o de alguna de mis experiencias anteriores porque puede que haya diferencias.

P: Podríamos empezar por lo que haces ahora.

R: O sea ¿estamos hablando de enseñanza de español lengua extranjera a nivel universitario?

P: Sí

R: De acuerdo. Bueno nosotros los enseñantes tenemos la obligación de al principio de cada asignatura que empezamos exponer los criterios de evaluación y también figuran en la guía de estudios, es algo indispensable obligatorio el decirles cómo serán y evaluados no con todos los detalles pero entonces cuáles son las actividades, asistencia a clase, qué tipo de ejercicios y cómo se evaluarán. Tienen derecho a saberlo, con lo que deberían estar al tanto pero a veces es posible que a los profesores se les olvide un poco explicar todos los detalles y hay diferentes digamos posturas. Los estudiantes a lo mejor no están al tanto de todo. En el momento de exponer los criterios de evaluación en la primera clase hay algunos que faltan, no prestan tanta atención y luego es posible que haya cierto tipo de discrepancia sobre la evaluación. Pero en teoría sí, claro, estarían al tanto, de saber cómo se les evalúa

P: ¿Cuál es la participación del estudiante en la evaluación? ¿Se les pide su opinión sobre la manera de evaluar, cómo mejorarlo, etc.?

R: Sí por supuesto eso depende de los cursos, en los cursos de traducción, que forman la mayoría de los que están a mi cargo, hay varios de traducción de español a finés, la evaluación suele ser continua o sea que evaluamos cada ejercicio digamos por separarlo de solamente un ejercicio o examen final. Para la traducción no hacemos examen final, sino la evaluación es continua a lo largo de todo el curso. Y luego también a veces he usado este método justamente en los cursos de traducción en el que he pedido a los estudiantes antes de exponer mi evaluación que se autoevalúen y luego yo he puesto mi propia evaluación en un papel en una mesa. Digo aquí tengo lo mío, no voy a cambiarlo según lo que digas tú y luego intercambiamos las papeletas. También es muy interesante que muchas veces coincide o incluso los estudiantes son más estrictos con sí mismos que nosotros los profesores, me he dado cuenta de eso. Pero también es una manera de comprobar un poquito si mis criterios míos y los del estudiante coinciden, y me complace saber que en la mayor parte de los casos coinciden, que están más o menos de acuerdo en qué nota merecerían en sus traducciones.

P: Sí. ¿Y esto lo haces a final de cada curso o a menudo?

R: A menudo, o sea que no es lo que hago siempre, pero es lo que me gusta hacer. Por lo menos algunos ejercicios los evaluamos de esa manera. Yo les digo que he hecho una evaluación de esas traducciones pero no digo todavía cuál es mi evaluación, cuál es mi nota, y ahora quiero que hagáis una autoevaluación. Y yo ya he puesto lo mío, como te decía, en un papel para que ellos sepan que no voy a cambiar mis criterios porque ya lo tengo hecho en un papel que yo pongo al revés y luego intercambiamos. Pero claro, ésta evaluación como te decía en alguna ocasión anterior, se da en las sesiones de traducción. Ahora no tengo cursos prácticos, no tengo la gramática, no tengo la expresión oral ni expresión escrita y en estos cursos la evaluación sería bastante diferente, o sea que yo tengo que hablar desde mi punto de vista de la evaluación, tienes que tenerlo en cuenta a la hora de evaluar mis respuestas.

P: ¿Ahora las clases que impartes son los cursos de traducción y proseminario?

R: Sí, traducción y proseminario y luego a veces sí tengo algún curso de alguna materia lingüística, puede ser la pragmática, o puede ser la semántica o la terminología que también tienen criterios diferentes de evaluación. Por ejemplo, en el curso de pragmática que he impartido ha habido un examen final, y para el examen han tenido que digamos desarrollar ciertas actividades en clase, estudiar el material de clase y además leer y estudiar algunos artículos sobre la materia que estamos estudiando. Ahí sí que tenemos más o menos una evaluación más tradicional. Y en el examen también intento exponer los criterios de evaluación, es decir, más o menos cuántos puntos se obtiene por cada una de las partes del examen y cuántos puntos hace falta para aprobar el examen porque tienen el derecho de saberlo. Y si los estudiantes no están de acuerdo tienen el derecho de reclamar, o sea primero hablarán con el profesor responsable y si no llegan a un acuerdo, puede que hablen con el o la jefe del departamento y si no llegan a un acuerdo entonces pueden apelar ante un tribunal que es para toda la universidad y dejar, digamos, una reclamación en la que tienen que exponer sus argumentos según los cuales su opinión merecería otra nota.

P: ¿Y os habéis encontrado con muchos casos?

R: Discrepancias yo creo que hay muy pocas, al final por lo menos los estudiantes no quieren llegar hasta tales extremos de reclamar, es la impresión que parece. Y también tenemos reuniones con los representantes de los estudiantes de español y ahí también tratamos los temas de evaluación.

P: ¿Ellos son la organización mañana?

R: Sí, justamente, sus representantes. Tenemos reuniones conjuntas con profesores y los representantes de mañana.

P: ¿Qué instrumentos utilizas para llevar a cabo la evaluación y cuáles utilizas con más frecuencia?

R: Con instrumentos te refieres...

P: Métodos de evaluación.

R: Otra vez estamos con ciertos parámetros diferentes que cuando si se tratara de cursos prácticos. En la traducción hay ciertas pautas que han sido elaboradas por los profesores de traducción en Finlandia, es decir, cómo se evalúan las traducciones. Pero claro, hay muchísimas maneras de evaluar las traducciones. Por una parte intentamos separar ciertos aspectos del contenido, o sea que si el contenido es más o menos abordable, coherente, lógico, se corresponde al texto original aunque la correspondencia no es siempre directa en la traducción la equivalencia o la llamada equivalencia traductológica es un concepto muy debatido, no hay unanimidad al respecto, depende de la función de la traducción, para qué se traduce y para quién se traduce. Y por otra parte por supuesto, está la calidad de la lengua meta en la traducción. Es decir, que ue hay dos vertientes bastante diferenciadas que son los aspectos del contenido y las lenguas, entonces se intenta evaluar los dos aspectos según cierta escala, o sea, si la nota es un 5, un 4, un 3, un 2 un 0 o un suspenso.

P: Pero, por ejemplo en clases de traducción imagino que el instrumento que utilizáis son traducciones ¿no? y ¿algo más?

R: Bueno, por supuesto el curso de traducción y también en otros cursos, también tenemos en cuenta digamos si los estudiantes devuelven los ejercicios en los plazos fijados o sea que pedimos que hagan la traducción en una fecha tal y tal, también influye. Si alguien siempre los devuelve tarde por supuesto que se puede tener un poquito en cuenta en la evaluación, o sea que es otro de los métodos o metodologías que podemos usar para la evaluación. Pero claro siempre hay que tener en cuenta que es lo que se intenta aprender porque la meta de la evaluación no es la evaluación en sí, sino el aprendizaje y saber cuáles son los contenidos del currículum que se han asimilado, aprendido. Por supuesto que intentamos aunque no siempre sale en la práctica que no sea solamente para medir conocimientos teóricos sino también conocimientos prácticos.

P: ¿Y cuando te encargabas de asignaturas prácticas en años anteriores?

R: Sí, en años anteriores sí, pero hace algún tiempo... Entonces cuando se hacían exámenes por supuesto que uno tenía que definir cuáles eran los aspectos que se ponían a prueba, qué pesos se pondría a cada uno de los aspectos, se hacía cierta escala de puntuación y algunos criterios. Si era un examen, por ejemplo, de gramática, por supuesto que sobresale el aspecto normativo, si era otro tipo de examen entonces hay que poner

peso más, por ejemplo, en la fluidez, en la expresión y no solamente en el aspecto normativo.

P: ¿Y cuándo haces uso de la evaluación?

R: Tenemos varios cursos de traducción y la evaluación es continua, o sea que los estudiantes saben por cada ejercicio qué tal les ha ido más o menos y luego en alguno de los otros cursos quizás hay algún control hacia el final del curso. O sea que la evaluación puede usarse a lo largo de todo el curso, toda la asignatura o el final. Pero por supuesto el profesor ya va haciéndose una idea a lo largo del curso aunque hay un examen final va haciéndose cierta idea del desempeño de los estudiantes, o sea que yo diría que casi siempre es algo continuo en este sentido.

P: ¿Y este examen final que dices es también un examen final de traducción?

R: No, en la traducción no solemos tener un examen final porque no correspondería a la práctica real de la traducción, porque la traducción no se hace en un vacío, uno tiene derecho a usar todo tipo de fuentes. Pero claro, también está el factor de la confianza porque si los estudiantes hacen los ejercicios en casa nosotros tenemos que confiar que sean realmente ellos quien los hacen y a veces no podemos saber qué tipo de ayuda usan, si recurren a sus amigos y tal... y por eso incluso también en los cursos de traducción solemos hacer una traducción presencial en clase, es solamente para comprobar un poquito que si hay mucho desnivel en el desempeño de cierto estudiante respecto a los ejercicios que hace libremente en casa y los que hace en clase. Es para comprobar un poco pero no hemos detectado mayores problemas, a veces algo pero...

P: ¿En qué cursos soléis hacer un examen?

R: En los cursos de lecciones magistrales, aunque hoy en día ya no está tanto de moda que sea solamente que hable o exponga el profesor sino también se intenta hacer una enseñanza más interactiva, a veces sale mejor a veces no tanto. O sea que también se hacen algunos ejercicios en clase o se da ciertos aspectos y los contenidos para reflexionar. No es solamente que el profesor hable y al final hay un examen, eso ya es pasado, por lo menos no debería ser así. Debería haber cierto tipo de reflexión ya a lo largo del curso más participación por parte de los estudiantes.

P: ¿Y estas lecciones magistrales forman parte de alguna asignatura?

R: Bueno suelen ser por ejemplo las materias lingüísticas como te decía, que si impartimos cursos de pragmática, semántica entonces sí, suelen ser más bien lecciones magistrales con la intención de intentar obtener interactividad, por supuesto.

P: ¿Pero siempre hay un examen final o suele haber un examen final?

R: No solamente un examen final, que también hemos usado mucho el diario de aprendizaje. Lo que llamamos el diario de aprendizaje es que los estudiantes tienen que reflexionar sobre los temas expuestos en clase y además. Quizás hay alguna lectura adicional que tienen que estudiar y comentar en esos diarios, también tenemos ese tipo de método de control. Otros compañeros, por ejemplo, han usado también lo que llamamos examen. No tenemos solamente un examen final. Pero con esos diarios hay mucha polémica, digamos cómo se hace y si realmente tiene sentido, pero se ha revelado que si se les dice a los estudiantes que reflexionen libremente sobre los temas de las clases y se les explica las pautas de redacción, que por favor el diario de aprendizaje no es la repetición de lo dicho en clase sino es la reflexión propia sobre los contenidos y tal a veces no sale demasiado bien. Sale mejor si después de cada clase el profesor les da un tema concreto que tienen que elaborar o que tienen que reflexionar entonces. Si se da libre elección a los estudiantes a lo mejor no reflexionan tanto pero si se les expone un tema o algunos aspectos concretos que tienen que comentar y a lo mejor reflexionan un poquito mejor.

P: ¿Y entre estos instrumentos examen, diario de aprendizaje, examen en casa... cuál crees que es el mejor entre comillas?

R: No creo que haya ninguno que sea el mejor, eso depende de las asignaturas pero también esos diarios que yo los había aplicado en varios cursos durante un par de años y ahora ha llegado el momento en el que estoy un poco cansado de ellos porque a veces veo la poca reflexión por parte de los estudiantes que hay a pesar de las instrucciones y entonces a veces estoy un poco desilusionado también con el resultado de los diarios. Es cierta crítica que digo.

P: ¿O sea que lo mejor es ir depende de la situación y también ir alternando?

R: Sí justamente, alternando, intentando tener diferentes métodos de control. Porque el control es algo que no me gusta, no me gusta hacer exámenes, no me gusta hacer una evaluación numérica de desempeño de estudiantes es algo que siempre me cuesta pero es lo que nos dicen que hay que hacer. También hay algunos cursos en que es solamente es aprobado o suspenso pero tampoco es tan fácil definir cuál es realmente el límite de aprobado. Pero luego tenemos esta escala que va del 1 al 5.

P: ¿Que el 1 ya es aprobado o sea el cero es...?

R: El 1 ya es aprobado sí, pero con pésimo resultado.

P: ¿Sería como un suficiente?

R: Sí, es suficiente para aprobar... pero nuestro estudios se construyen tres niveles, es decir, para pasar de primer nivel a segundo y de segundo a tercero el estudiante tiene que

tener la media global por lo menos un 3, o sea si obtiene un 1 o un 2 de varios cursos significa que tendrá que mejorar la nota global antes de poder pasar al nivel siguiente.

P: ¿Y cómo puede mejorarlo?

R: Repitiendo los exámenes, acordándolo con los profesores.

P: ¿Piensas que hay instrumentos o métodos de evaluación que beneficien más a un determinado estilo cognitivo?

R: Seguro que hay. Un examen a lo tradicional muchas veces sabemos que es solamente para repetir, memorizar ciertos aspectos y no llegar a aprenderlos de una manera profunda, pero claro, también hay diferencias. En un examen final de curso no hace falta que se pregunte solamente los detalles, también puede tener un aspecto de poner en práctica, como aplicar los conocimientos. Por ejemplo, en el curso de historia de la lengua que imparto intento que en el examen también tengan que aplicar ciertas reglas cronológicas que hemos enseñado, pero claro eso puede ser bastante difícil, no solamente memorizar, sino intentar entender lo que pasa. Entonces el examen tradicional puede ser de un extremo a otro, en un extremo tenemos que solamente se requiere la memorización de datos y después del examen te olvidas y ya está, pero también puede ser que sea una aplicación de lo aprendido en el curso. Y luego esos estilos cognitivos por supuesto que el diario de aprendizaje, por lo menos lo que dice ya el propio nombre, debería ser más bien para reflexionar, para hacer ese consciente y realmente comprender las relaciones de causa y efecto y no solamente los detalles. Seguro que hay diferencias en los exámenes que favorecen uno u otro estilo cognitivo.

P: ¿Y a qué estilo crees que favorece por ejemplo el diario de aprendizaje? ¿Qué estilo de alumno?

R: Si haces o si llegas a hacer entender a los estudiantes que realmente tienen que reflexionar y no solamente repetir lo dicho en clase favorece por supuesto el entendimiento de las materias enseñadas, por supuesto. Pero el problema está que cómo llegar o cómo pasar ese umbral por mucho que se explique e intente explicar siempre hay algunos estudiantes que no interiorizan, no entienden que deberían hacer algo más por su propia cuenta, no todo se les da aquí listo, preparado, sino tienen que buscar información, reflexionar su relación con lo aprendido y de esa manera construir, o sea tener este estilo constructivo, digamos un conjunto. Yo creo que el diario, en el mejor de los casos, favorece justamente eso, que el contenido o los contenidos nuevos se relacionan con lo anteriormente aprendido y se construye digamos un conjunto en el mejor de los casos y en el peor de los casos casi nada.

P: Y por ejemplo, el examen tradicional de memorizar ¿a qué tipo de alumno beneficia?

R: Puede favorecer a algunos estudiantes que tengan la memoria visual, por ejemplo, que los hay que han memorizado todo tipo de esquemas, tablas... también puede que favorezca a alguien que aprende escuchando, o sea alumnos de tipo auditivo. Y los que más sufren quizás en el examen tradicional yo creo que son a los que llamamos kinestéticos que les haría falta cierto tipo de actividades para realmente entender, no solamente ver y escuchar, sino también actuar y participar, yo creo que serían los que más sufren en un examen de tipo tradicional.

P: ¿Y en un examen como el que has dicho, práctico, a cuáles beneficia o favorece?

R: No sabría decírtelo, no lo sé la verdad. Puede que favorezca a alguien que tenga la mente dispuesta a reflexionar y cuestionar los datos que se te dan, no tomarlo todo por cierto y verdadero sino reflexionar qué verdad es así y qué puede haber detrás. Es decir, estudiantes con una mente abierta para indagar sobre el fondo de las cosas.

P: ¿Tiene en cuenta los diferentes estilos cognitivos de los alumnos? Por ejemplo, cómo se atiende a la diversidad de estudiantes en el proceso de evaluación.

R: Bueno, creo que tengo una respuesta doble. Por una parte, lo bueno sería que tuviese en cuenta y que te dijera que tengo en cuenta todo tipo de personalidades y maneras de aprender y tal pero en la práctica no creo que sea para tanto. En la práctica, en el día a día creo que es algo que descuidamos o descuido bastante de tener en cuenta. A lo mejor hay aquí estudiantes que preferirían otro tipo de enseñanza u otro tipo de actividades y quedan un poco marginados pero la verdad es que yo creo que lo tengo bastante metido al lado ese aspecto de los estilos cognitivos de los estudiantes. No sé qué decirte, sería bueno que los tuviera en cuenta pero en la práctica creo que no es para tanto.

P: ¿Realiza alguna actividad pos evaluativa? Señalar errores para que el alumno pueda corregirlos, darles tiempo para ello.

R: Sí, por supuesto. En los cursos de traducción la retroalimentación es doble. Por una parte, hay una retroalimentación individual en la que ellos me devuelven las traducciones y yo comento cada traducción individualmente por separado y esa crítica, esa retroalimentación la recibe solamente el propio alumno. Y luego en clase intento presentar un panorama general porque a ellos también les interesa lo que han dicho sus compañeros, pero eso lo hago de forma anónima en el sentido que no digo quién ha hecho qué pero yo expongo algunas buenas soluciones, algunos problemas que se han encontrado, etc. O sea que sí que reciben retroalimentación y eso creo que podría llamarse, lo que dices aquí, post evaluativa que serían errores o deficiencias en los que podrían mejorar, sí por supuesto.

P: ¿Y qué función tiene?

R: Función de aprendizaje por supuesto, para aprender en lo que pueden mejorar. Es verdad que a veces los estudiantes dicen que los profesores nos centramos demasiado en los errores y es algo que debería tener más en cuenta o sea intentar decir también lo bueno lo positivo lo que han tenido en sus exámenes, traducciones, sea lo que sea.

P: ¿Y esto también lo hacéis en el proseminario, lo de la evaluación postevaluativa?

R: Por supuesto, durante el semestre de otoño les damos todo tipo de enseñanza sobre la metodología de investigación. También tenemos consultas individuales y luego como sabes en clase se presentan los trabajos y se dan comentarios en clase. También hemos enviado a los estudiantes un archivo en el que le señalamos lo que en nuestra opinión podría mejorarse, cambiarse, modificar, etc., y eso lo hacen para el trabajo final. P: Muchas gracias, hasta aquí llega la entrevista.