

TOSCANO-FUENTES, CARMEN
FERNÁNDEZ-CORBACHO, ANALÍ

UNIVERSIDAD DE HUELVA

UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA: ASPECTOS COGNITIVOS Y AFECTIVOS QUE MEJORAN EL RENDIMIENTO EN EL AULA DE ELE

BIODATA

CARMEN TOSCANO-FUENTES es miembro del grupo de investigación *Enseñanza de lenguas: dimensión afectiva (Hum657) - Research in Affective Language Learning (REALL)*. Es maestra en el CEIP Príncipe de España (Huelva) y profesora asociada en la Universidad de Huelva. Su actividad docente e investigadora se centra en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

ANALÍ FERNÁNDEZ-CORBACHO es miembro del grupo de investigación *Enseñanza de lenguas: dimensión afectiva (Hum657) - Research in Affective Language Learning (REALL)*. Actualmente es profesora en la Universidad de Huelva. Su actividad docente e investigadora se centra en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

RESUMEN

Parte de la labor de un docente reflexivo es conocer tanto a sus estudiantes como a uno mismo. Existen innumerables factores cognitivos y afectivos que diferencian a nuestro alumnado y que afectan a su proceso de aprendizaje, siendo responsables, en gran medida, del éxito o fracaso de nuestras clases de lengua extranjera. Conocerlos y saber adaptarse a sus necesidades es un paso indispensable para crear un entorno de enseñanza propicio y promover la participación activa. Del mismo modo, ser consciente de nuestra forma de enseñar nos permite identificar elementos susceptibles de mejora. A través de la observación de dos aulas de estudiantes ingleses de secundaria que estudian español como lengua extranjera se analiza el tipo de actividades y la dinámica de clase de las profesoras, además de las reacciones, comportamiento y motivación del alumnado. Los resultados de los cuestionarios de Inteligencias Múltiples han permitido conocer las preferencias de estudiantes y docentes, así como comprobar la adecuación de las actividades de clase para estos dos grupos. Posteriores entrevistas con las profesoras ayudan a comprobar el nivel de reflexión docente y su repercusión en el aula.

PALABRAS CLAVE: diferencias individuales, enseñanza reflexiva, motivación

ABSTRACT

One of the reflective teacher's tasks is to know her students as well as herself. Many cognitive and affective factors influence students' learning process; the success or failure of our FL classes depends to a great extent on accounting for them. It is necessary to get to know our students and adapt our teaching to their needs in order to create adequate learning environment and to promote learners' active participation. Likewise, being conscious of our teaching style makes it possible to identify potential problematic aspects that need to be improved. Two groups of English learners of Spanish FL were observed; class activities, teachers' dynamics and students' reaction, behavior and motivation were analyzed. Multiple Intelligences questionnaire results let us know learners' and teachers' preferences; and the suitability of class activities for both groups. The level of the professors' teaching reflection and how it affects class dynamics is also explored through subsequent individual interviews.

KEY WORDS: individual differences, reflective teaching, motivation

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de la práctica docente tiene como objetivo conseguir la mejora de la educación y aprendizaje del alumnado del que se espera que alcance ciertos estándares. Para que esto sea posible el profesorado también tiene que conseguir un nivel del desarrollo satisfactorio de sus competencias docentes. Los estudios de evaluación de la labor docente ponen de manifiesto que muchos profesores repiten los mismos errores año tras año si no pasan por un proceso de reflexión crítica de su trabajo. Pues la experiencia no lo es todo, y por tanto no garantiza una enseñanza de calidad (Alarcón, 2006; Richards & Lockhart, 2007).

Parte de la labor de un docente reflexivo es conocer a sus estudiantes para poder ofrecer una enseñanza lo más personalizada posible; así como conocerse a sí mismo para no condicionar la forma de enseñar según sus propias preferencias, favoreciendo a aquellos estudiantes que las compartan. Algunas teorías, como las Inteligencias Múltiples, ofrecen marcos para el desarrollo de actividades adaptadas a las preferencias y habilidades del alumnado, lo que ha favorecido su popularidad entre el profesorado y ha influido en la enseñanza de lenguas extranjeras (Fonseca, 2002). Dos de las inteligencias identificadas por Gardner (1983, 1993), la intrapersonal y la interpersonal están íntimamente relacionadas con los factores afectivos, muy en boga en las últimas décadas y con la inteligencia emocional tan necesaria en la formación y práctica docente.

A partir de la administración de un cuestionario de Inteligencias Múltiples y de la observación de dos aulas de español como lengua extranjera (ELE) se hace una reflexión sobre algunos aspectos de la labor docente que favorecen un clima positivo y mejoran el comportamiento y la motivación de los estudiantes. Se analizan las actividades que se llevan a cabo y la relación entre el tipo de inteligencias que se trabajan en el aula y las preferencias del alumnado. También se hace hincapié en la necesidad de promover la reflexión del profesorado ELE sobre su práctica docente y de facilitarles herramientas de autoevaluación.

2. REFLEXIÓN DOCENTE

La práctica docente está relacionada en gran medida con nuestras creencias sobre cómo enseñar. Estas a su vez presentan una estrecha relación con la forma en la que nos han enseñado a nosotros, es decir, con nuestra experiencia como aprendices de una LE (Richards & Lockhart, 2007). Esto no sería un problema si hemos tenido una experiencia de aprendizaje rica y satisfactoria; en caso contrario, nuestros estudiantes correrían el riesgo de sufrir lo mismo que nosotros. Sin embargo, muchos docentes no son conscientes de sus inclinaciones o preferencias, ni tampoco de la necesidad de autoevaluarse. Actualmente la evaluación del profesorado está situada entre dos enfoques: la búsqueda de la mejora interna y desarrollo profesional, y el control de resultados obtenidos (Bolívar, 2008:60). Aunque no son mutuamente excluyentes, el enfoque que aquí adoptamos es el de una evaluación formativa que permita al docente

mejorar su labor educativa. Es decir, una enseñanza acompañada de un profundo ejercicio de reflexión. Tal y como Richards y Lockhart (2007:4) afirman:

Critical reflection involves examining teaching experiences as a basis for evaluation and decision making and as a source for change (Bartlett 1990; Wallace 1991). It involves posing questions about how and why things are the way they are, what value systems they represent, what alternatives might be available, and what the limitations are of doing things one way as opposed to another.

Por tanto, la reflexión crítica permite al profesorado ser consciente de su proceso de enseñanza hasta el punto de sentirse más seguro de introducir cambios que mejoren su labor docente.

Tras la revisión de la literatura sobre el tema, Smith (2011) propone cuatro categorías dentro del proceso de reflexión del docente: personal, interpersonal, contextual y crítica. La reflexión personal implica el registro de las propias percepciones, opiniones, reacciones y comportamientos relativos a un tema. Se describe como una auto-inspección, reflexión personal y conciencia de uno mismo. En segundo lugar, la reflexión interpersonal se centra en las relaciones del profesor-estudiante, teniendo un papel crucial las dinámicas de grupo, donde la disciplina y las formas de trabajo varían según el contexto. Es importante también la profesionalidad y las interacciones grupales. La reflexión contextual hace referencia a la incorporación de los conceptos, teorías y métodos en la práctica docente. Así mismo es relevante analizar qué hubiera sucedido si se hubiera incorporado otro método o teoría con el fin de conocer y explorar las limitaciones. Finalmente, la reflexión crítica se basa en la incorporación de un tema central de carácter ético, político o social y el impacto que produciría en las personas. Es importante conocer quién ha hecho qué y por qué. Se ha comprobado que esta categorización de la enseñanza reflexiva es una excelente herramienta de evaluación en los cursos de formación del futuro profesorado de una LE, que ha puesto de relieve la necesidad de prestar más atención a aspectos interpersonales (Astika, 2014); es decir, centrarse más en la relación docente-aprendiz.

También hay que tener presente la necesidad de facilitar al docente herramientas que fomenten la reflexión y la autoevaluación. Por ejemplo, Alarcón (2006) propone hacer una evaluación válida, viable y fiable, que permita al docente conocer qué aspectos de su quehacer tanto dentro como fuera del aula necesitan revisión y mejora. Esto se llevaría a cabo a partir de la observación del aula con respecto a las actividades que se hacen, la forma de agrupar a los estudiantes o los tipos de interacción que se favorecen. También en el campo de ELE, existe el Portafolio Reflexivo del Profesor, que Pujolà y González (2008) presentan como un instrumento abierto y dinámico que estimula y desarrolla la reflexión y permite al docente monitorear su desarrollo profesional. Herramientas como éstas son necesarias para que el concepto de docencia reflexiva se convierta en una práctica viable que no sobrecargue al docente.

3. ENSEÑANZA PERSONALIZADA

La enseñanza personalizada considera al aprendiz una persona activa, capaz de manipular y cambiar su entorno (Jardón Giner, Sancho-Álvarez & Grau Vidal, 2014). En el aula busca un desarrollo integral del individuo, tanto a nivel personal como social. Ahí radica la diferencia con la enseñanza individualizada, que presta atención al individuo en su dimensión unipersonal. Estos autores también revisan las implicaciones que esto tiene en la práctica educativa, basadas en el compromiso de los aprendices que toman partido en el proceso de toma de decisiones y en el de evaluación. Se trata, en definitiva, de dar respuesta a las necesidades personales del aprendiz y de ayudarle a hacer posible su proyecto personal de vida. Una enseñanza personalizada permite planificar un currículo inclusivo en el que toda la diversidad de estudiantes, no solo los que tienen necesidades educativas especiales, tenga cabida (García, 2012). Para poder conseguir esto, es indispensable escuchar y esforzarnos en conocer al alumnado que tenemos en nuestras aulas.

Parte de la labor de un docente reflexivo es conocer a sus estudiantes, sus preferencias, aptitudes o tendencias, para así poder incorporar un modelo de enseñanza que llegue al mayor número posible de estudiantes, con el objetivo fundamental de capacitarlos para que se conviertan en usuarios competentes de ELE. No obstante, es fundamental tener en cuenta que uno de los hándicaps que el profesor se encuentra es que en el aprendizaje de cualquier LE, la lengua meta es a la vez el contenido que se ha de aprender y el instrumento con el que se comunica el aprendizaje. Este hecho supone una doble dificultad para el estudiante, que puede tener problemas para crear un sistema nuevo de comunicación si no se le presenta de una forma comprensible y adecuada para sus cualidades cognitivas y socio-afectivas. Por ello, es conveniente personalizar la enseñanza y adecuarla al alumnado, en la medida de lo posible. Esto no significa que el docente tenga que enseñar exclusivamente según las preferencias de los estudiantes; sino que debe adoptar una postura integradora, que aúne sus preferencias y los requerimientos de los contenidos para ayudarles a desarrollar toda su capacidad cognitiva (González-Peiteado, 2013).

Una de las teorías más extendidas en el ámbito educativo, y en concreto en la enseñanza de lenguas, es la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) desarrollada por Howard Gardner (1983, 1993, 1999) la cual propone la inclusión de diferentes tipos de actividades con el propósito de que todo el alumnado, en algún momento de su aprendizaje, se sienta identificado con el enfoque de enseñanza y consiga aprender. Gardner (1999) señala nueve inteligencias, que todo ser humano, independientemente de la raza y cultura a la que pertenezca, posee de manera potencial, en mayor o menor medida. Éstas son: la inteligencia lingüística-verbal, la lógica-matemática, la musical, la interpersonal, la intrapersonal, la cinético-corporal, la visual-espacial, la naturalista y la existencial, aunque las dos últimas aún no se aplican ampliamente en el campo de la enseñanza de lenguas educación. Por consiguiente, incorporar al aula actividades que promuevan estas inteligencias significa trabajar la diversidad del alumnado presente en el aula. Fonseca (2006) plantea que la TIM puede servir como marco para reconocer la diversidad de habilidades que hay y para saber que todos tenemos varias inteligencias,

varios caminos hacia el desarrollo de nuestro potencial y así aumentar nuestra confianza. Del mismo modo, en la implantación de la TIM Suárez, Maiz y Meza (2010:84) destacan:

la aplicación de estrategias novedosas, motivantes, integradoras y creativas para que los estudiantes en su rol protagónico construyan esquemas de conocimiento amplios permitiéndoles adquirir una visión de la realidad que supere los límites de un saber cotidiano, y los acerque más al conocimiento y al potencial creativo los cuales poseen desarrollando o activando otras inteligencias.

Tras esta reflexión, cabría preguntarse si es viable diseñar actividades personalizadas según las necesidades de todos y cada uno de nuestros estudiantes; si el éxito depende sólo de la variedad de las actividades que se introduzcan en el aula o si hay otros elementos que posibiliten el aprendizaje de la lengua meta.

4. ASPECTOS SOCIOAFECTIVOS

Hay un acuerdo generalizado sobre el hecho de que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE depende de factores no solo cognitivos sino afectivos, metacognitivos o demográficos (Horwitz, 2012; Oliveros-Cuhat, 2010). El estudio de la afectividad es una parcela bastante reciente, aunque ya Krashen en 1982, con su Teoría del Filtro Afectivo, resaltaba la afectividad (actitud, motivación y personalidad) como clave del éxito. Años después, Daniel Goleman (1996) popularizó el concepto “inteligencia emocional”, como eje del desarrollo personal. En el campo de la educación, se aboga por el desarrollo emocional de los aprendientes pues se considera fundamental en el desarrollo cognitivo (González & Villarrubia, 2011). Estos autores enfatizan que la inteligencia emocional nos permite ser conscientes de nuestras emociones, a la vez que a comprender los sentimientos de los demás; igualmente nos ayuda a tolerar las presiones y frustraciones, a mejorar la capacidad de trabajo en equipo y el desarrollo de una actitud empática y social, positiva para nuestro desarrollo personal (ibid.:49).

En el aprendizaje de una LE el factor afectivo ayuda a la retención de la lengua meta y permite recuperarla cuando la situación comunicativa lo requiera. Es obvio, que lo que nos suscita curiosidad o nos motiva lo recordamos mejor que aquello que nos aburre. De hecho, Stevick (1996: 14) aseguraba que “la relación entre lo afectivo y la memoria es íntima y compleja”. Más aún, si las formas lingüísticas van unidas a componentes afectivos intensos, éstas se retienen durante más tiempo y se hacen más accesibles para su uso porque se almacenan en lo que Stevick (2002) llama la *memoria permanente*. Por otra parte, evitar situaciones que provoquen ansiedad en el alumnado de ELE es crucial. De hecho, las clases de lenguas extranjeras suelen provocar cierta ansiedad en el alumnado, sobre todo cuando no tienen un buen dominio de la LE (Arnold & Brown, 2000). Incluso, la ansiedad ha resultado ser el más determinante en el aprendizaje de una LE, seguido de la aptitud lingüística (Olivares-Cuhat, 2010). Arnold y Fonseca (2014) proponen minimizar la ansiedad a partir de un aprendizaje más personalizado; proporcionando oportunidades de éxito que potencien la confianza del estudiante y permitiéndole introducir elementos de su vida para darle un significado personal al aprendizaje que estimule su motivación.

Tras revisar estudios anteriores, Schumann (2000: 60) enumera cinco aspectos fundamentales a la hora de motivar a los estudiantes en el aula: que la tarea sea novedosa, agradable e interesante para el estudiante, y que sea manejable y compatible con su autoimagen y normas socio-culturales. De la misma forma, Bisquerra y Filella (2003: 64) ven las emociones como desencadenantes de acciones, aunque el aprendiz solo reaccionará cuando la situación sea personalmente significativa. Por eso, “el éxito o fracaso de un aula se debe en gran parte al clima de afectividad que se desarrolla durante las sesiones, los vínculos afectivos entre los compañeros de un grupo y de estos con el profesor” (González & Villarubia, 2011:53). Para poder hacerlo realidad, Bisquerra y Filella (2003) abogan por un docente que realice funciones de educador emocional. Jennings y Greenberg (2009) también enfatizan la importancia de la competencia social y emocional del docente, necesaria para crear una relación de confianza con el alumnado, así como un ambiente de trabajo efectivo y seguro, que favorezca el aprendizaje. Estos autores avisan también de los problemas de estrés y depresión que pueden padecer los docentes que no sean capaces o que no tengan esta competencia socio-afectiva.

5. MÉTODO

5.1. CONTEXTO

El trabajo que presentamos se ha llevado a cabo en un instituto de una pequeña localidad a las afueras de Oxford, Reino Unido. La muestra analizada consta de 59 estudiantes divididos en dos grupos de grado 7, equivalente a primero de ESO. Se ha tomado esta muestra porque es el único curso en el que los estudiantes no están separados por niveles curriculares sino al azar. Además, las profesoras de español de ambos grupos llevan en activo un número similar de años de docencia; hecho que, en parte, permite compararlas con cierta fiabilidad.

5.2. OBJETIVOS

Los objetivos del estudio se pueden expresar en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existe una relación entre las actividades usadas, las preferencias de los estudiantes y las de las profesoras?
- ¿La variedad de actividades promueve la motivación de los estudiantes?
- ¿Es suficiente para crear un clima de aprendizaje adecuado para un grupo de estudiantes en particular?
- ¿Las profesoras reflexionan críticamente acerca su proceso de enseñanza para mejorar su docencia?

5.3. HERRAMIENTAS

Tres han sido los instrumentos utilizados para dar respuesta a los interrogantes que se han planteado. Su variada naturaleza ha permitido hacer un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos y la información recogidos.

- Cuestionario de Inteligencias Múltiples. El cuestionario que se ha tomado como referencia es el propuesto por Christison (1996), adaptado a un lenguaje más simple (ANEXO I). Fue administrado tanto a las profesoras como a los estudiantes. Se pretendía comprobar, por una parte, si hay relación entre las inteligencias predominantes en las docentes y su forma de enseñar; en segundo lugar, la adecuación del tipo de actividades llevadas al aula a las preferencias / necesidades de los estudiantes.
- Observación directa del aula durante seis sesiones. Las anotaciones tomadas durante las observaciones se organizaron siguiendo los elementos propuestos por Alarcón (2006): la estructura de la clase, las actividades, el escenario, el uso de la lengua, la interacción y el factor afectivo.
- Entrevista con las profesoras para comprobar si las decisiones que toman son fruto de una reflexión crítica de su labor docente o si responden a su intuición. Las cuestiones planteadas están basadas en los cuatro pilares de la reflexión crítica que propone Smith (2011): personal, interpersonal, contextual y crítica.

6. RESULTADOS

Empezaremos analizando la relación entre las actividades y las preferencias de los estudiantes y las profesoras. Seguidamente, nos centraremos en otros aspectos socioafectivos observados en el aula, íntimamente relacionados con la gestión de la misma. Finalmente, se presentarán las respuestas de las profesoras sobre su nivel de reflexión de la labor docente.

PREGUNTA 1

¿Existe una relación entre las actividades usadas, las preferencias de los estudiantes y las de las profesoras?

En primer lugar se presentan los datos del cuestionario de los estudiantes. Una vez recogidas las puntuaciones individuales, se obtuvo la media de cada grupo y se compararon entre ellos. La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los grupos A y B

Tipo de inteligencia	Grupo	Tamaño	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Lingüística-verbal	A	28	10.79	3.53	4	19
	B	31	11.23	3.47	3	19
Lógica-matemática	A	28	7.36	4.42	0	16
	B	31	8.29	4.92	0	19
Musical	A	28	13.11	4.00	4	20
	B	31	13.55	3.97	6	20
Interpersonal	A	28	14.11	2.61	7	19
	B	31	14.84	2.88	10	19
Intrapersonal	A	28	8.32	3.59	2	20
	B	31	9.31	3.58	2	15
Cinético-corporal	A	28	12.64	4.24	0	18
	B	31	13.19	3.68	2	18
Visual-espacial	A	28	10.89	4.50	2	19
	B	31	11.39	3.22	5	17

Usando el test estadístico T, se evaluó la hipótesis nula observando que A y B son muy similares como indica la desviación típica de cada una de las inteligencias, las medidas son iguales entre los dos grupos, pudiéndose concluir que las medias de inteligencia en la población de los dos grupos establecidos no es distinta, por lo que no es estadísticamente significativa la diferencia y ambos grupos parecen ser homogéneos. De hecho, se observa (Tabla 2) que no solo las diferencias que presentan los grupos son mínimas, sino que además el orden de preferencia es el mismo en los dos grupos.

Tabla 2. Orden de preferencia de las inteligencias identificadas en el alumnado

	GRUPO A	GRUPO B
Interpersonal	14.11	14.84
Musical	13.11	13.55
Cinético-corporal	12.64	13.19

Visual-espacial	10.89	11.39
Lingüística-verbal	10.79	11.23
Intrapersonal	8.32	9.1
Lógico-matemática	7.36	8.29

Todo el alumnado muestra una preferencia por actividades que les permitan interactuar con los demás, así como aquellas relacionadas con la música y, en menor medida, las que impliquen poder moverse por el aula. Por otra parte, no parecen necesitar la presencia de apoyos visuales que faciliten la comprensión, y tampoco muestran gran preferencia por actividades que supongan la manipulación y el análisis de la lengua. La reflexión sobre la lengua o su proceso de aprendizaje también están entre las inteligencias por las que no tienen preferencia.

En lo que se refiere a las profesoras, éstas muestran perfiles bien diferenciados (Tabla 3). La profesora del grupo A presenta una clara preferencia por la inteligencia musical, seguida por la interpersonal y la lingüística. Las dos primeras coinciden con las preferidas por los estudiantes, y podrían ser dos aspectos comunes que favorecerían el proceso de enseñanza/aprendizaje. La profesora del grupo B muestra unas inteligencias más igualitariamente distribuidas. No hay gran diferencia entre las inteligencias lingüística, visual e interpersonal, seguidas de la musical. Las mayores diferencias entre las profesoras corresponden a las inteligencias visual y musical. Las dos inteligencias menos predominantes en ambas profesoras son la cinético-corporal y la lógico-matemática. En esta última ambas coinciden con los estudiantes.

Tabla 3. Inteligencias predominantes en las profesoras

	PROFESORA GRUPO A	PROFESORA GRUPO B
Interpersonal	17	17
Musical	19	15
Lingüística-verbal	15	18
Visual-espacial	12	18
Intrapersonal	12	12
Lógico-matemática	8	10
Cinético-corporal	8	10

Si las profesoras enseñaran guiadas por sus propias preferencias, esperaríamos una gran cantidad de actividades musicales y de actividades de interacción en el grupo A, que favorecerían plenamente las preferencias de este grupo. Mientras que en el grupo B esperaríamos encontrar una mayor variedad de actividades, con predominancia de las

visuales y lingüísticas. Este tipo de actividades no serían, en cambio, las más adecuadas para este grupo de estudiantes. Los datos recogidos son, sin embargo, algo diferentes.

Las Figuras 1 y 2 muestran los porcentajes de las inteligencias que se han trabajado en clase. En el grupo A (Figura 1) se aprecia que la profesora utiliza mayoritariamente actividades donde se desarrolla la inteligencia lingüística (65.4%), aunque también emplea ejercicios donde se fortalece ésta junto con otras. Por ejemplo, la inteligencia interpersonal está presente en la clase, como se esperaría de esta profesora. Llama la atención, en cambio, la escasa utilización de actividades con un componente musical, a pesar de ser ésta la inteligencia preferida de la profesora A, así como una de las favoritas de los estudiantes de este grupo. A pesar del aparente buen entendimiento que podría existir entre la profesora y los estudiantes del grupo A, por sus similitudes en las inteligencias dominantes, el excesivo uso de actividades enfocadas a desarrollar únicamente la práctica lingüística hace que no haya coincidencia con las preferencias de aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, las actividades que se realizan en el grupo A, a excepción de una pequeña parte, no parecen ser las más adecuadas para estos estudiantes.

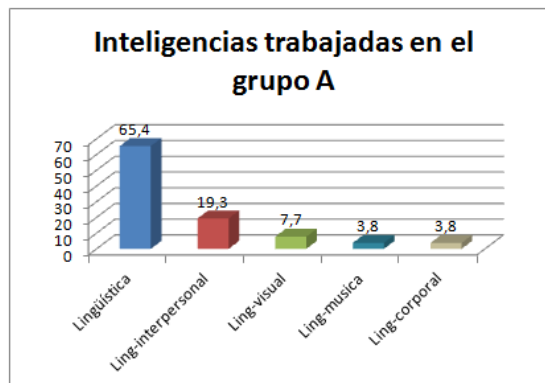


Figura 1. Inteligencias trabajadas en las actividades del grupo A

La profesora del grupo B, por su parte, trabaja una gran variedad de inteligencias aunque todas ellas tienden a reforzar la lingüística. El porcentaje de aparición de las inteligencias en las diferentes actividades realizadas en clase se observa en la Figura 2.

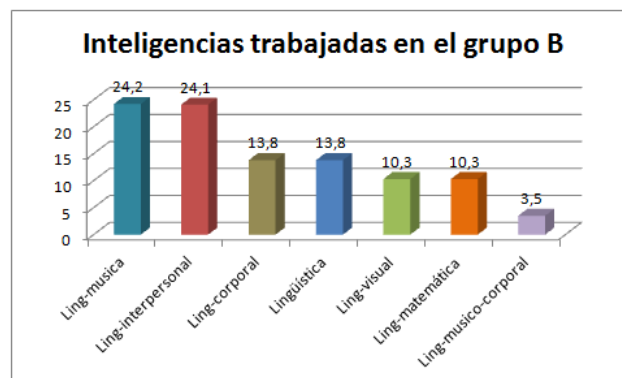


Figura 2. Inteligencias trabajadas en las actividades del grupo B.

La variedad de actividades es la esperada en esta profesora, sin embargo, el porcentaje de las mismas llama poderosamente la atención, pues coincide en gran medida con las preferencias de los estudiantes. Es decir, más del 60% de las actividades son las adecuadas para el grupo de estudiantes B. Es de esperar que este grupo disfrute, participe y aprenda mejor con estas clases.

PREGUNTA 2

¿La variedad de actividades promueve la motivación de los estudiantes? ¿Es suficiente para crear un clima de aprendizaje adecuado para un grupo de estudiantes en particular?

La observación del aula permitió analizar, desde un punto de vista conductual y afectivo, las repercusiones de los distintos enfoques de enseñanza en los estudiantes. Éstos fueron observados y analizados sin ser conscientes de que eran objeto de estudio. De lo contrario, podrían haber cambiado su actitud y comportamiento.

En la Tabla 5 se resumen las observaciones registradas a partir de la lista de aspectos propuesta por Alarcón (2006).

Tabla 5. Datos recogidos con la observación de las dos aulas

	GRUPO A	GRUPO B
Estructura de la clase	<ul style="list-style-type: none"> - Buena programación - A veces no es capaz de improvisar adecuadamente - Ritmo lento (pasar lista/ explicación /actividades) - Buen control del tiempo - Estudiantes sentados en grupos según nivel académico. - No pueden elegir su sitio para sentarse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buena programación - Improvisa adecuadamente - Ritmo dinámico (actividades variadas según la sesión) - Buen control del tiempo - Estudiantes sentados en forma de U según van llegando. - Eligen con quién quieren sentarse.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades gramaticales y vocabulario en su mayoría. - Las escasas canciones y actividades de movimiento son apreciadas por los estudiantes. - No hay variación del ritmo de la clase según comportamiento / actitud de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades diversas (gramaticales, vocabulario, canciones, juegos, movimiento). - Variación del ritmo de clase según comportamiento / actitud de los estudiantes.

El escenario	<ul style="list-style-type: none"> - Aula espaciosa con muchos carteles en español. - Uso de los recursos del aula. - La profesora suele explicar cerca de la pizarra o su mesa. Pasea por el aula para ver qué están haciendo. - La profesora llega al aula antes que los estudiantes y copia en la pizarra el contenido que necesita explicar. - Ambas profesoras dan el mismo contenido la misma semana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula espaciosa con muchos carteles en español. - Uso de los recursos del aula. - La profesora suele explicar cerca de la pizarra o su mesa. Pasea por el aula para ver qué están haciendo. - La profesora llega al aula antes que los estudiantes y copia en la pizarra el contenido que necesita explicar. - Tiene dos caras de cartulina que usa para premiar o reprimir a los estudiantes. - Ambas profesoras dan el mismo contenido la misma semana.
El uso de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> - Habla bastante en inglés y poco en español. - La falta de dominio de la LE por parte de los estudiantes hace que la comunicación sea dificultosa. - Miedo al hablar en público y al error. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso mayoritario del español. - El uso de inglés se reserva para reprimendas y clarificar algún contenido. - No hay miedo al hablar en público o a cometer errores.
La interacción	<ul style="list-style-type: none"> - La relación profesor-alumno es aparentemente buena. - No refuerza positivamente al alumnado. - Estudiantes aburridos, desmotivados y mal sentados. Apenas participan. 	<ul style="list-style-type: none"> - La relación profesor-alumno es aparentemente buena. - Refuerzo positivo sobre todo a los de un nivel más bajo. - Los estudiantes responden adecuadamente a la profesora y permanecen sentados correctamente.
Factor afectivo	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas disciplinarios continuamente ignorados por la profesora. - Nivel de ruido del aula es elevado. - Olvidan material - La actitud de la profesora es de pasotismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - No existen problemas disciplinarios. Tienen unas normas de clase que conocen y son conscientes de las consecuencias ante una falta de comportamiento. - Nivel de ruido del aula medio-bajo. - La profesora está muy implicada.

Respecto a la pregunta que se planteó sobre si la variedad en las actividades sería suficiente para crear un clima de aprendizaje adecuado, según se ha recogido en la observación, parece haber otros aspectos que contribuyen al buen devenir de la clase en el grupo B. La variedad de actividades es muy importante, pero saber trabajar aspectos socioafectivos, principalmente a través de una buena gestión del aula, es indispensable para propiciar un clima de participación y aprendizaje.

En los dos grupos las profesoras llegan a la clase antes que los estudiantes y si comienzan la clase con la pizarra, copian el contenido que sea necesario para que cuando los aprendices lleguen esté todo preparado. El grupo A está sentado en grupos, divididos según sus niveles en español. Presentan problemas de disciplina que son

sistemáticamente ignorados por la profesora: entran gritando en clase, olvidan el material, no prestan atención, juegan y hablan entre ellos, se tiran papelitos, etc. La falta de control de la clase conlleva importantes pérdidas de tiempo. Las actividades llevadas a clase provocan aburrimiento, desmotivación y falta de atención. También se observan signos de ansiedad, como el miedo al error, al ridículo delante de los compañeros. Con respecto a su rendimiento en la LE, se observa que cuando intentan usar la lengua no pueden porque no saben los contenidos. Parece que las actividades no han hecho el aprendizaje de la LE posible. Por sus reacciones ante las diferentes actividades se concluye que a los estudiantes les gustan las canciones, las actividades que les permiten moverse y aquellas que requieren la búsqueda de información.

En lo que se refiere al grupo B, el alumnado tiene un comportamiento adecuado, se sientan en círculo y pueden elegir sus asientos. Hay rutinas y normas de clases que les permiten saber las consecuencias de faltas de comportamiento, así como responsabilizarse de su aprendizaje. La profesora realiza muestras de refuerzo positivo ante los esfuerzos de los estudiantes, dando oportunidades a los de menor nivel. En general evitan usar la lengua materna y presentan una gran motivación por aprender y usar la LE. La variedad de actividades hace que no se aburran, incluso salen cantando de clase en español en alguna ocasión. Suelen comenzar con actividades de movimiento y música que les ayudan a despejarse y a interesarse por las siguientes explicaciones gramaticales. En todo momento la profesora asegura de que todos, independientemente de su nivel, cumplan el mínimo requerido, además de que se comporten en clase, respeten a los demás y no molesten al resto de los compañeros. La manera en la que realizan las actividades y su uso del español permite observar un buen ritmo de aprendizaje de la LE.

PREGUNTA 3

¿Las profesoras reflexionan críticamente acerca su proceso de enseñanza con el fin de mejorar su docencia?

Las preguntas planteadas a las profesoras se dividieron en las cuatro categorías propuestas por Smith (2011). Respecto al aspecto personal, se les preguntó sobre experiencias personales como aprendices / docentes, sobre ser o no conscientes de tus preferencias a la hora de aprender una LE, o de su influencia en la docencia. Con respecto a la reflexión interpersonal, se trataron temas como la relación con los estudiantes, aspectos de disciplina y gestión del aula, si responden como esperan a las dinámicas de grupo que usan o si las cambian según actividad u objetivo. La reflexión contextual se refiere al método de enseñanza seguido, cómo creen que influye el método en el aprendizaje del alumnado, si han probado diferentes métodos. La reflexión crítica incluye otros aspectos que puedan influir en el rendimiento del alumnado, por ejemplo, que lleguen a clase más o menos cansados según la hora del día o que tengan muchos deberes.

Con referencia a la reflexión personal, ambas se mostraron algo sorprendidas con las preguntas planteadas, pues nunca se habían preguntado qué preferencias tienen ellas

mismas como aprendices de una lengua. Del mismo modo, no les parecía que hubiera una relación entre su forma de aprender y la de enseñar.

Respecto a la reflexión interpersonal, la profesora A entiende que su relación con los estudiantes es algo difícil debido a su mal comportamiento, por lo que tiene que reñirlos. No parecen interesarse por la asignatura aunque a veces consigue que se involucren en algunas actividades. A la hora de planificar sus clases, los sienta en grupos de niveles porque cree que pueden aprender mejor. Por el contrario, la profesora B dice que se lleva bien con su grupo de estudiantes, le tratan con respeto y generalmente se involucran en la clase. Ha llegado a la conclusión de que para poder mantener la disciplina en clase es necesario establecer unas normas claras desde el principio, así como seguir una rutina que permita a los estudiantes saber qué toca y qué se espera de ellos. No cree que sea necesario dividirlos por niveles pues considera que se etiqueta a los estudiantes y eso puede afectar a los que están en el “peor” grupo. Además, alaba el esfuerzo de los estudiantes sobre todo de los más flojos para que no se desmotiven.

Respecto a la reflexión contextual, cuando se les pregunta si tienen un método de enseñanza concreto, ambas responden que básicamente siguen las directrices del libro de texto. De hecho, siguen un mismo manual y se ponen de acuerdo para hacer la planificación semanal. Sin embargo, la profesora A usa únicamente el libro de texto y alguna ficha de apoyo, mientras que la B acostumbra a introducir otro tipo de material complementario, por dar variedad a las clases y para evitar el aburrimiento del alumnado, por ejemplo, flashcards, canciones y a veces materiales auténticos como mapas, tickets. El tipo de actividades que llevan al aula también son bastante diferentes. La profesora A intenta desarrollar tanto la lengua escrita como la oral pero como los estudiantes no responden ni entienden, se centra básicamente en la lengua escrita, aunque le gusta trabajar las canciones del libro porque a los estudiantes suelen gustarles. La profesora B sigue un orden más o menos rutinario en sus actividades. Siempre empieza con una revisión del día anterior a través de actividades atractivas y dinámicas para activar a los estudiantes. Dice haber comprobado que los estudiantes responden bien a las actividades con movimientos, canciones o imágenes.

El uso de la L1 es otro aspecto que las diferencia. Ambas creen que hay que usar la LE lo máximo posible. No obstante, a la profesora A dice que no le queda más remedio que usar la L1 porque sus estudiantes no son capaces de seguir sus explicaciones e incluso de hacer algunos ejercicios en español. Además, al costarles más trabajo se despistan y no prestan atención. Para la profesora B, la L1 solo se debe utilizar en casos puntuales por ejemplo, cuando tiene que llamarles la atención por su comportamiento o cuando después de varias explicaciones en la LE el grupo sigue sin comprender.

Finalmente, como parte de la dimensión de la reflexión crítica, ambas profesoras reconocieron que la hora a la que fuera la clase influía en la concentración y ganas de trabajar de los estudiantes. También habían observado que cuando tenían trabajos importantes para otras clases se mostraban más taciturnos y menos participativos. Curiosamente, las dos consideraban que la cantidad de deberes que mandaban a sus estudiantes era normal, a pesar de haber bastante diferencia entre una y otra. Por

ejemplo, la profesora B siempre enviaba como tarea para casa los ejercicios gramaticales que la profesora A hacía en clase.

Además de las preguntas relacionadas con la categorización de Smith (2011), se les planteó otra serie de cuestiones. Por ejemplo, se les preguntó si hablaban entre ellas de las clases y de los estudiantes. Afirmaron que tenían las típicas conversaciones sobre qué tal van los estudiantes o si les ha dado tiempo ver lo planificado para una sesión. Sin embargo, cuando trabajaban juntas se dedicaban exclusivamente a la planificación de los contenidos y nunca se habían puesto a analizar de forma sistemática su estilo de enseñanza o los problemas que surgían en las clases.

7. CONCLUSIONES

En este estudio la preparación del docente, la inclusión de actividades variadas y la reflexión crítica sobre qué aspectos funcionan y cuáles deberían ser mejorados es fundamental. Se han observado dos formas diferentes de enseñar, que podrían estar relacionadas con un mayor o menor nivel de compromiso y reflexión por parte de las docentes. Aunque ninguna de las dos conoce a ciencia cierta las preferencias de aprendizaje de sus estudiantes, la profesora B sí parece ser más consciente de las actividades más adecuadas para su grupo.

La amplia presencia de tareas lingüísticas es de esperar debido a que se trata de la enseñanza de una lengua. Sin embargo, el hecho de que aparezca desconectada de otras inteligencias, como sucede en el grupo A, evidencia que se está favoreciendo a los estudiantes que tengan una gran capacidad de análisis lingüístico, habilidad normalmente relacionada con una enseñanza más tradicional. Para favorecer a todos los estudiantes y ayudarles a desarrollar todo su potencial, independientemente de sus preferencias, es necesaria una enseñanza más inclusiva y variada, como la que lleva a cabo la profesora B. Esto explicaría en parte la actitud positiva y la atención que recibe de sus estudiantes. Se ha comprobado, sin embargo, que hay más factores que influyen en la receptividad de los estudiantes y motivación en esta clase. Se trata de la relación de confianza conseguida por la profesora a través de rutinas y normas que aportan seguridad a los estudiantes, muestras de refuerzo positivo que les hacen sentirse valorados e importantes para la profesora. Si el estudiante observa una gran variedad de actividades las cuales son de su interés, se siente cómodo en las sesiones y no encuentra amenazado su ego. También se sentirá más capaz de seguir el ritmo de la clase, su autoestima y motivación aumentarán y mostrará un mayor interés por la lengua extranjera. En definitiva, los comportamientos observados coinciden con la llamada de atención que hacen Jennings y Greenberg (2009) sobre la falta de competencia social y afectiva de los docentes, como parece ser el caso de la profesora A.

En el rendimiento académico del alumnado, que no se ha comprobado en este estudio también tendría repercusión la cantidad de input recibido en la LE. Aunque se considera necesario introducir la mayor cantidad de la lengua meta en el aula, sobre todo por la necesidad de input especialmente en un contexto de LE (Martín, 2001), también se han defendido los beneficios socio-cognitivos de un uso dirigido y colaborativo de la L1

(Antón y Dicamila, 1999). Encontrar el equilibrio entre las dos posturas es sumamente complejo pero no hay que olvidar que el fin último es aprender la LE y estamos de acuerdo con Galindo (2011) cuando afirma que para conseguirlo haremos todo lo posible.

Por otra parte, es llamativa la falta de actividades de tipo intrapersonal en ambos grupos. Esto implica que no se trabaja en el aula la reflexión sobre el propio aprendizaje. Lo cual posiblemente refleja la falta de autorreflexión que en general muestran las profesoras con respecto a su enseñanza. Su acción docente parece más bien basarse en intuiciones, como es el caso de la profesora B –quien sí muestra cierto nivel de reflexión en algunos aspectos de su docencia y es capaz de improvisar según el ambiente que percibe en clase. Es esperanzador comprobar que con un leve proceso de reflexión y acción se pueden obtener buenos resultados. En el caso de la profesora A, su enseñanza parece ser simplemente fruto de un proceso de automatización del trabajo, pues sigue su planificación independientemente de la reacción de los estudiantes, que, por una parte, ignora y, por otra, no se siente capaz de cambiar. Sin embargo, es labor del docente ayudar y guiar al alumnado en un proceso consciente de evaluación sobre su propio aprendizaje, con el fin de dotarle de herramientas y estrategias que le permitan convertirse en un aprendiz autónomo. El docente que no reflexiona sobre su propia enseñanza posiblemente no propicie en el alumnado un espíritu reflexivo y de autocrítica; bien por no considerarlo importante, o bien por no ser consciente de la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje.

Se ha comprobado que como afirman Richards y Lockhart (2007) la falta de reflexión hace que no seamos conscientes de la diferencia entre lo que enseñamos y lo que el alumnado aprende. En cambio, el docente reflexivo, que conoce a sus estudiantes, se inclina más hacia la innovación docente y pone en práctica una mayor variedad de actividades, pues tiene en cuenta las preferencias de sus estudiantes y los requerimientos del contenido que enseña. Conocer las inteligencias dominantes de los estudiantes y lo que eso implica puede proporcionar la información importante para que las explicaciones lleguen a más estudiantes, el clima del aula sea motivador, seguro y, por tanto, la docencia más efectiva.

Por consiguiente, es necesario hacer consciente al profesorado de llevar a cabo una docencia reflexiva con la que se cuestione cómo se van a afrontar aspectos tanto conductuales, como los comportamientos que no se consideran adecuados o las rutinas diarias del aula; lingüísticos, como el nivel del alumnado; cognitivos, como los estilos de aprendizaje del alumnado; o socio-afectivos, como las relaciones entre los miembros de la clase, entre el profesorado y los estudiantes, así como aspectos de la personalidad que pueden afectar al aprendizaje -ansiedad, autoestima, motivación. Un análisis pormenorizado a comienzo de curso y una reflexión constante sobre la marcha del grupo aportaría una valiosa información para el docente en el momento de planificar. Este proceso de reflexión también se puede conseguir a través de la evaluación formativa de la labor docente que propone Alarcón (2006). Para ello el profesorado necesita tener herramientas a su alcance, que bien pudieran parecerse al Portafolio Reflexivo del Profesor que Pujolà y González (2008) parecen estar usando con cierto éxito. Estamos, además, de acuerdo con Bolívar (2007) cuando afirma que dichas herramientas y

mecanismos ha de facilitarlos el centro, último responsable de crear una *cultura de evaluación* que se lleve a cabo entre y con toda la comunidad docente.

Las autoras son conscientes de que el trabajo que aquí se presenta es un estudio exploratorio con resultados limitados. Se ha considerado, no obstante, un paso previo necesario para calcular la ventaja y alcance de un estudio en mayor profundidad con cuyos resultados se pudieran contrastar los ahora obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, C. (2006), "La experiencia no lo es todo: herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE", en *Boletín ASELE*, noviembre, 13-22.

Antón, M., y DiCamilla, F. J. (1999), "Sociocognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom", en *The Modern Language Journal*, 83 (2), 233-247.

Arnold, J. y Brown, H.D. (2000), "Mapa del terreno", en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J. y Fonseca, M.C. (2014), "Motivar al alumnado de español". *Programa de desarrollo profesional*. Editorial Edinumen.

Astika, G. (2014), "Reflective teaching as alternative assessment in teacher education: a case study of pre-service teachers", en *TEFLIN Journal*, 25 (1), 16-32.

Bisquerra, R. & Filella, G. (2003), "Educación emocional y medios de comunicación", en *Comunicar: Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación*, 20, 63-67.

Bolívar, A. (2008), "Evaluación de la Práctica Docente. Una Revisión desde España", en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 56-74.

Christison, M.A. (1996), "Teaching and Learning Languages through Multiple Intelligences", en *Tesol Journal*, 6(1), 10-14.

Fonseca, M.C. (2006). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: Los estilos cognitivos de aprendizaje. *Publicaciones académicas del Instituto Cervantes*. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf

Fonseca Mora, M.C. (2002). *Inteligencias múltiples: múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum.

Galindo, M. (2011), "L1 en el aula de L2: ¿por qué no?", en *ELUA*, 25, 163-204.

García, A. (2012), "La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 177-189.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1996), *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

González-Peiteado, M. (2013), "Los estilos de aprendizaje de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente", en *Journal of Learning Styles*, 6(11), 51-70.

González, P. y Villarrubia, M. (2011), "La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2", en *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*, 48-54. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/07_gonzalez_villarrubia.pdf

Horwitz, E.K. (2012), *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching (2^a ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Jardón Giner, P.; Sancho-Álvarez, C.; Grau Vidal, R. (2014), "Meta-evaluación del Concepto "Educación Personalizada": Búsqueda y Análisis", en *Revista de Investigación Educativa Conect@2*, 4(9), 8-26.

Jennings, P.A. y Greenberg, M.T. (2009), "The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes", en *Review of Educational Research*, 79 (1), 491.

Martín, J.M.M. (2001), "Nuevas tendencias en el uso de la L1", en *ELIA: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 2, 159-170.

Olivares-Cuhat (2010), "Relative importance of learning variables on L2 performance", en *Linguistik online* 43 (3/10), 99-116.

Pujolá, J.T. y González, M.V. (2008), "El uso del portafolio para la autoevaluación continua del profesor", en *Monográficos marcoELE*, 7, 92-110.

Richards, J.C. y Lockhart, C. (2007), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press.

Smith, E. (2011), "Teaching critical reflection", en *Teaching in Higher Education*, 16 (2), 211-223.

Schumann, J. (2000), "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas", en J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas*. Madrid: Cambridge University Press, 49-62.

Suárez, J. Maiz, F. y Meza, M. (2010), "Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje", en *Investigación y Postgrado*, 25 (1), 81-94.

Stevick, E.W. (1996), *Memory, Meaning and Method*. (2nd ed.). Boston: Heinle and Heinle.

Stevick, E. (2002). Let the words, too, become flesh. *Afterwords*, 1-20.

ANEXO I

Thank you for the time you are going to spend.

Surname: Name: Form:

Circle the number that best suits you. Circle 0 if you strongly disagree. Circle 1 if you are somewhere in between and circle 2 if you strongly agree.

- 1) 0 1 2 I like to read books, magazines, and newspapers.
- 2) 0 1 2 I consider myself a good writer.
- 3) 0 1 2 I like to tell jokes and stories.
- 4) 0 1 2 I can remember people's names easily.
- 5) 0 1 2 I like to recite tongue twisters.
- 6) 0 1 2 I have a good vocabulary in my native language.
- 7) 0 1 2 I enjoy doing crossword puzzles.
- 8) 0 1 2 If I hear a song a few times, I can usually remember the words.
- 9) 0 1 2 If I am in a lesson, I like writing down all the information that the teacher explains in the lesson.
- 10) 0 1 2 I like writing and reading my diary.
- 11) 0 1 2 I can hum the tunes to many songs.
- 12) 0 1 2 I am a good singer.
- 13) 0 1 2 I play a musical instrument or sing in a choir.
- 14) 0 1 2 I can tell when music sounds off-key.
- 15) 0 1 2 I often tap rhythmically on the table or desk.
- 16) 0 1 2 I often sing songs.
- 17) 0 1 2 I often listen to music when I am studying.
- 18) 0 1 2 I know the tunes of many songs.
- 19) 0 1 2 Listening to music I like makes me feel better.
- 20) 0 1 2 I remember things better if I tune or say them aloud.
- 21) 0 1 2 I often do arithmetic in my head.
- 22) 0 1 2 I am good at chess and/or checkers.
- 23) 0 1 2 I like to put things into categories.
- 24) 0 1 2 I like to play number games.
- 25) 0 1 2 I love to figure out how my computer works.
- 26) 0 1 2 I ask many questions about how things work.
- 27) 0 1 2 I like mathematics.
- 28) 0 1 2 If I have to make a technology work, I plan everything perfectly well before starting the activity.
- 29) 0 1 2 I like brain-teaser games.
- 30) 0 1 2 When I study I learn the information in a structured way.
- 31) 0 1 2 I can read maps easily.
- 32) 0 1 2 I enjoy art activities.
- 33) 0 1 2 I draw well.
- 34) 0 1 2 Movies and slides really help me learn new information.
- 35) 0 1 2 I love books with pictures.
- 36) 0 1 2 I enjoy putting puzzles together.
- 37) 0 1 2 I like taking a lot of photographs.
- 38) 0 1 2 I pay attention to the colors I wear.
- 39) 0 1 2 It is easy for me to find the information I look for in a map.
- 40) 0 1 2 I can visualize in which part of the page it is the information I just studied.
- 41) 0 1 2 It is hard for me to sit quietly for a long time.
- 42) 0 1 2 It is easy for me to follow exactly what other people do.
- 43) 0 1 2 I am good at sewing, woodworking, building or mechanics.
- 44) 0 1 2 I am good at sports.
- 45) 0 1 2 I enjoy working with clay.

- 46) 0 1 2 I enjoy running and jumping.
- 47) 0 1 2 I like to go for long walks.
- 48) 0 1 2 I like to dance.
- 49) 0 1 2 I love doing activities in the outdoors.
- 50) 0 1 2 All of my hobbies involve a physical activity of some sort.
- 51) 0 1 2 I am often the leader in activities.
- 52) 0 1 2 I enjoy talking to my friends.
- 53) 0 1 2 I often help my friends.
- 54) 0 1 2 My friends often talk to me about their problems.
- 55) 0 1 2 I have many friends.
- 56) 0 1 2 I am a member of several clubs.
- 57) 0 1 2 I like to entertain my friends and have parties.
- 58) 0 1 2 I am comfortable in places where there are a lot people or at a party with many people I do not know.
- 59) 0 1 2 I do not like going out on my own.
- 60) 0 1 2 I prefer sports where more than 1 person is involved.
- 61) 0 1 2 I go to the movies alone.
- 62) 0 1 2 I go to the library alone to study.
- 63) 0 1 2 I can tell you some things I am good at doing.
- 64) 0 1 2 I like to spend time alone.
- 65) 0 1 2 My friends find some of my actions strange sometimes.
- 66) 0 1 2 I learn from my mistakes.
- 67) 0 1 2 I keep a diary and record my thoughts.
- 68) 0 1 2 I prefer hobbies that I enjoy doing on my own.
- 69) 0 1 2 I like to have quiet time to relax myself without anybody else.
- 70) 0 1 2 I do not tell my problems to anybody.