

**Universidad Internacional de La Rioja
Máster universitario en Neuropsicología y
Educación.**

La creatividad y el aprendizaje de lenguas extranjeras en alumnos de 1º de ESO.

Trabajo fin de máster

presentado por: D. Antonio Ramos Delgado.

Titulación Licenciado en Sociología.

Línea de investigación: Línea 4. Procesos Creativos.

Director/a: D^{ra}. D^{ña}. Esperanza Bausela Herreras.

Ciudad: Madrid.

Fecha: Julio / 2013.

Firmado por: Antonio Ramos Delgado.

Categoría Tesauro: 1.1.9. Educación. Psicología de la Educación.

De los errores y aciertos de este trabajo fin de máster soy el único responsable, pero hubiera sido imposible terminarlo sin la inestimable colaboración, ayuda y aliento de las muchas personas que me han acompañado durante este año. Por ello, quiero agradecer a la Dra. Esperanza Bausela por su pedagógica habilidad con este su tutelado, a Almudena Gómez por su ayuda con el inglés, a M. L. y M. M. por su lectura y paciencia, a mi familia por soportar todo este tiempo el “mono-tema máster”, y por último, no los últimos, sino los primeros y más importantes, a mis padres por todo su apoyo. A todos, MUCHAS GRACIAS.

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster de Neuropsicología y Educación ha pretendido explorar la asociación de la creatividad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para llevar a cabo este estudio, he tomado una muestra de 37 estudiantes, de 1º de Educación Secundaria, en un Instituto Público, situado en la Zona Sur de la Comunidad de Madrid. Para dicha muestra, se valoró la existencia de algún tipo de tendencia correlacional, de asociación o emparejamiento entre las variables objeto del estudio: creatividad (puntuaciones Test CREA) y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, medido en términos de rendimiento (calificaciones Test *KET – for Schools*).

El análisis estadístico para ambas variables, tal y como se establece para el coeficiente de correlación de Pearson, arrojó un valor de 0,531, con una probabilidad asociada de 0,001. Estos resultados son calificados como una correlación significativa positiva media, que nos permite, para este estudio, aceptar la hipótesis de investigación propuesta; pudiéndose hablar de la existencia de una relación entre la creatividad como factor relevante en el aprendizaje.

Al final del documento se desarrolla una propuesta metodológica y de trabajo, que garantice las condiciones necesarias para favorecer la creatividad en los alumnos/as en la enseñanza de idiomas.

Palabras Clave

Procesos creativos, idiomas, pensamiento divergente, correlación, neuropsicología y educación.

ABSTRACT

This Neuropsychology and Education Master's degree final project has intended to show the association between creativity and the process of learning a foreign language. In order to do so, I have examined 37 students, for the first year of Secondary Education, from a public Secondary School located in the South of Madrid. For the sample it was valued the existence of some correlational tendencies, association or paring between the variables studied: creativity (Test CREA marks) and the learning of the English language as a foreign language, measured in terms of efficiency (Test KET- for schools).

The statistical analysis for both variables, as it is established for Pearson's correlation coefficient, showed a 0,531 value, plus a 0,001 probability. These results are seen as a positive-medium significant correlation that help us to accept, for this study in particular, the research hypothesis proposed to the point of being able to talk about the importance of creativity as a relevant factor in the learning of a language.

Finally, it is developed a methodological and work proposal that will guarantee the necessary conditions to assist creativity in the learning of a language.

Keywords

Creative process, languages, divergent thinking, neuropsychology and education.

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
1. FUNDAMENTACIÓN DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER.....	6
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. Creatividad.....	10
2.1.1. La creatividad y su estudio.....	10
2.1.2. Bases neuro-psicologicas de la creatividad.....	14
2.1.3. Factores facilitadores e inhibidores de la creatividad.....	17
2.2. Rendimiento en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	18
2.2.1. Bases neurolingüísticas en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	18
2.2.2. El aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela.....	20
2.2.3. Implicaciones educativas de la creatividad en el aula: proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.....	22
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
3.1. Planteamiento del Problema.....	25
3.2. Objetivos general y específicos.....	25
3.3. Hipótesis y variables de investigación.....	26
3.4. Fundamentación Metodológica y diseño de la investigación.....	27
3.4.1. Muestra y contexto de estudio.....	28
3.4.2. Diseño, variables medidas, instrumentos aplicados y procedimiento.....	30
4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	32
4.1. Análisis descriptivo.....	35
4.2. Análisis correlacional.....	38
5. CONCLUSIONES, PROPUESTA DE INTERVENCIÓN, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	41
5.1. Propuesta de intervención.....	42
5.2. Limitaciones del estudio.....	48
5.3. Futuras líneas de investigación.....	48
6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
6.1. Bibliografía.....	50
6.2. Referencias Bibliográficas.....	50
ANEXOS.....	55

1. FUNDAMENTACIÓN DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

La coyuntura socio-económica y la fuente de oportunidades, económicas y personales, que supone la movilidad a otros países, debe tener implicaciones en la labor educativa, tales como: aceptar el nuevo desafío que supone la mejora de la competencia en las lenguas de estados miembros de la Unión Europea. El esfuerzo de los programas para el conocimiento y enseñanza de idiomas que se ha experimentado, especialmente en las dos últimas décadas, ha supuesto un importante impulso en el conjunto de los países de la Unión para el entendimiento de sus ciudadanos.

Nos podemos remontar hasta el año 1976, cuando el Consejo de la Comunidad Económica Europea recomendaba a los distintos gobiernos un esfuerzo, para que los ciudadanos de la comunidad aprendieran, al menos, otra lengua aparte de la materna. Años más tarde, en 1995, ya con España como miembro de la Comunidad Económica Europea, se ampliaba el esfuerzo para conocer dos lenguas extranjeras, al finalizar la educación obligatoria. En 2002 se da forma a un proyecto común, de política lingüística, denominado *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Más recientemente, en la Resolución del Consejo de la Unión Europea 16207/08, de 21 de noviembre, se estima que la conformación de Europa está basada en la diversidad cultural y lingüística, y como tal, los diferentes gobiernos europeos deberán reflejarlo en sus respectivos ámbitos de competencia normativa, por los que regulen su soberanía social, cultural, económica y educativa.

En este sentido, se exhorta a todos los mandatarios a reforzar el sentido beneficioso de la multi-pluralidad lingüística y el aprendizaje de lenguas, destinado a todos los ciudadanos, prestando especial atención a la formación y educación de los más jóvenes, y a la vez, continuando el esfuerzo más allá de la educación formalizada, de forma que estos puedan adquirir el suficiente dominio de, al menos, otras dos lenguajes, diferentes de la materna, como factor integrador del conocimiento.

Ante este nuevo reto, muchas Comunidades Autónomas están apostando por introducir enseñanzas que promuevan el aprendizaje de un segundo e incluso un tercer idioma, que permita a nuestros alumnos/as, trabajadores del futuro, desenvolverse más allá de nuestras fronteras.

La Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, para la que trabajo como profesor de Secundaria, en cuyo marco sitúo este estudio-trabajo fin

de máster, ha tomado, como uno de los ejes centrales de su política educativa, las recomendaciones que la Unión Europea hace sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras para sus Estados Miembros. En este sentido, desde el año 2004, puso en marcha el Programa de Colegios Bilingües.

Tomando como punto de partida la descompensación, negativa, en su resultado, entre el tiempo empleado y el nivel alcanzado en el conocimiento de la lengua extranjera en España, con respecto a los niveles marcados por la Unión Europea, el problema que planteo es el siguiente: conocer si la habilidad creativa guarda algún tipo de asociación con el aprendizaje de lengua extranjeras y, de ser así, contemplar una nueva forma de trabajo escolar, que permita articular entornos creativos de enseñanza-aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

La sociedad globalizada, los movimientos migratorios, la economía transfronteriza o la sociedad de la información y la comunicación nos empujan a plantearnos nuevas líneas metodológicas en la educación de idiomas, que sean mucho más eficaces que las seguidas hasta ahora en nuestras escuelas.

Si bien, en la sociedad en la que vivimos, no parece discutible la importancia de conocer otras lenguas extranjeras, sí parece más controvertido conocer las variables que pueden afectar, de uno u otro modo, al dominio de las mismas.

Varias investigaciones han analizado los modos diferentes en los que adultos y jóvenes aprenden un idioma extranjero. Autores como Baker y Kanter (1993) concluyeron que los más pequeños, dado que se encuentran en pleno desarrollo cognitivo, tienen mayor capacidad para adquirir y aprender un nuevo idioma. Investigaciones neuro – científicas como las de Thompson (2011) parece que encuentran la justificación en las diferentes áreas en las que se procesa la información recibida en lengua extranjera, que difiere según edades. Esta hipótesis de Thompson se puede enlazar en la llamada teoría de condicionamiento biológico, basada en la característica plasticidad cerebral y en la inmadurez de la corteza típica de los más pequeños, que, al igual que ocurre con la capacidad para aprender una lengua extranjera, se va perdiendo con la edad. Por ello, atendiendo a estos y otros estudios similares, nos puede llevar a concluir que, si niños, adolescentes y adultos aprenden de forma diferenciada, nuestra enseñanza también debe serlo.

No obstante, ya Snow y Hoefnagel-Höhle (1978), haciéndose eco de una investigación sobre la adquisición de la lengua holandesa, descubrieron que, durante el aprendizaje del idioma, los jóvenes entre 12 y 15 años, como los adultos, progresaban al principio más rápido que los más pequeños. Estas conclusiones, sobre el dominio del idioma, chocaban, pues contra las teorías sobre la edad crítica para la adquisición lingüística. Muñoz *et al.* (2003) concluyeron en su estudio que, a pesar de los esfuerzos de los sistemas educativos reglados por favorecer el aprendizaje de idiomas desde edades muy tempranas, los altos niveles de desempeño y rendimiento siguen quedando por debajo de las expectativas.

Si tradicionalmente se entendió básico para aprender una lengua extranjera, la existencia de una edad crítica para comenzar su estudio, esta no parece ser la única

clave del éxito. En este sentido, parece interesante la lectura del artículo *El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero*, en cuya conclusión se dice: “Si bien —como resultado de su alfabetización, de su experiencia como estudiante y de su madurez cognitiva en general— el adulto tiende a intelectualizar la adquisición de la lengua extranjera, también su aparato conceptual, técnicas de procesamiento de la información y recursos nemotécnicos son indudablemente superiores a los del niño, y pueden resultarle muy valiosos” (Torres, 2005, p. 7).

Aceptar que la edad no es la única variable de éxito en aprendizaje de idiomas, nos lleva a reflexionar sobre la concurrencia de factores que condicionan nuestra competencia lingüística extranjera. Para entenderlo nos debemos remontar a los años 70. Será entonces cuando encontremos los primeros vestigios de un nuevo modelo de educación centrado en el alumno, en el que los aspectos cognitivos – afectivos – sociales, adquieren una nueva definición, que han de suponer una nueva forma de entender el aprendizaje de idiomas. Dörnyei, en su artículo *Individual Differences in Second Language Acquisition*, señala que hablar de estos elementos diferenciadores es referirse a las “dimensiones de las características personales que afectan al alumnado en mayor o menor medida” (Dörnyei, 2006, p. 42). En este mismo artículo, refiriéndonos al ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, el autor señala los cinco aspectos más relevantes que debemos de considerar: la personalidad, la aptitud, la motivación, los estilos y estrategias de aprendizaje.

Sin duda, uno de los aspectos menos motivadores en el aprendizaje de idiomas es que, a pesar de dedicar años al estudio de cualquier lengua extranjera, nos resulta muy difícil y complejo escribir frases exentas de errores gramaticales o de mantener una simple conversación alejada de ciertos patrones estandarizados.

Este estudio pretende ahondar este enfoque integral, centrándose en la asociación, si existe, entre una de las habilidades cognitivas del ser humano, la creatividad, y el rendimiento en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua.

Afrontar un análisis con estas variables de estudio radica en la necesidad de, tal y como se reclama desde el Consejo de la Unión Europea, adquirir el suficiente dominio de, al menos una lengua diferente de la materna, como factor integrador del conocimiento. Pero antes de centrarnos en la investigación propiamente dicha, se hace imprescindible profundizar teóricamente en la descripción conceptual de las dos variables de estudio: la creatividad y el rendimiento en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.1. CREATIVIDAD.

La “innovación valiosa” es el término acuñado por Guilford (1950) para referirse a la creatividad. Término que, desde entonces, ha sido aceptado universalmente, para referirse a las respuestas y soluciones nuevas o mejoradas a problemas nuevos o preexistentes. Se entiende que la aproximación al concepto de creatividad es la de un proceso cognitivo, que está caracterizado por la originalidad y novedad en la resolución de problemas. De esta definición nos surge un nuevo concepto, la resolución de problemas, noción que debemos aclarar antes de continuar hablando de creatividad.

Durante muchos años, se entendió la resolución de problemas como la solución de problemas Humphrey (1951). Sin embargo, si acotamos únicamente esta definición a la respuesta positiva ante un problema, dejamos fuera todas las funciones cognitivas que no resulten satisfactorias. Por ello, Garrett (1987) prefiere utilizar el término “enfrentarse al problema” en vez de hablar de “resolución de problemas”, pues este acoge mejor a toda la acción cognitiva desarrollada durante una situación problemática que lleve, o no, a la solución del problema.

Si aceptamos lo dicho por Humphrey, solucionar un problema sería fabricar una respuesta acertada y, por la propia definición dada de creatividad, el pensamiento creativo debería ser entendido como el conjunto de procesos cognitivos que llevan a una resolución final (Debney, 1971). Pero, el pensamiento creativo es más que elaborar soluciones, comprende otros elementos importantes, como la categoría de lo imprevisto “*surprise*” de Bruner (1962) o la novedad y la utilidad de Parves y Brunelle (1967). Con todo ello, se puede entender la creatividad como la habilidad de percibir el entorno y sus componentes, desde una perspectiva diferenciada, a la vez que se aportan respuestas genuinas y eficaces ante los problemas (Papalia, 2005). Se concluye, por tanto, que resolución de problemas y pensamiento creativo dan lugar a dos tipos de pensamiento: el pensamiento divergente, responsable de la originalidad de las respuestas y el convergente, relacionado con la habilidad para encontrar la única respuesta acertada.

2.1.1. La creatividad y su estudio

La creatividad ha sido uno de los importantes temas de estudio en el campo de la neuropsicología. Nos podemos remitir a sus orígenes en el primer cuarto de siglo pasado, cuando Poincaré, en 1903, comienza a hablar de pensamiento creativo en el campo de las matemáticas (Poincaré, 1974). Pero será a partir de la segunda mitad del siglo XX,

cuando el concepto de creatividad se convierta en un tema fundamental de análisis y reflexión, debido a sus repercusiones en el ámbito escolar. Para ello, los estudiosos del tema se acercan a su análisis desde cuatro elementos diferentes (cf. cuadro 1).



Cuadro 1. **Los cuatro elementos de estudio en creatividad.**

- El Sujeto Creativo

Numerosos son los estudiosos que han tratado de definir los componentes que caracterizan a un sujeto determinado como creativo. Veamos ahora algunos de ellos:

Ausubel (1968) nos indica las cualidades del sujeto creativo desde una doble perspectiva:

- La cognoscitiva, por la que los individuos creativos, entre otras particularidades, se definen como tolerantes, originales, abiertos a nuevas experiencias, tolerantes con la ambigüedad y con una amplia gama de intereses.
- La emocional, por la que los individuos creativos, entre otras cualidades, se definen como sujetos autosuficientes, con gran nivel de auto-aceptación, fuertes, maduros, dominantes, independientes, individualistas y con una clara visión hacia el logro.

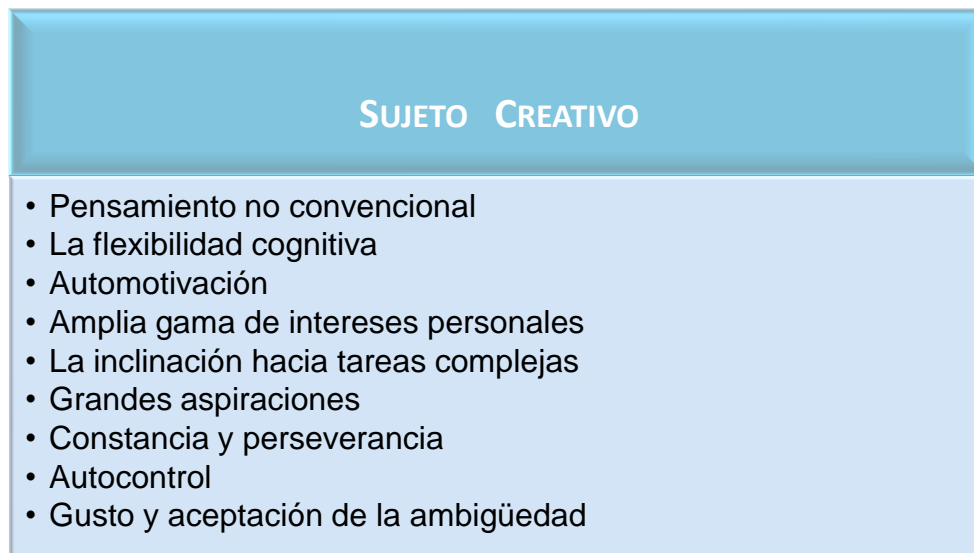
Mackinnon (1978) dice que es propio del ser creativo mostrarse como una persona con gran seguridad y confianza en sí misma, inteligente, intuitiva, independiente, auto-motivada en la resolución de problemas y que posee dotes de habilidad social; pero,

además de estas características personales, sus respuestas son valoradas como novedosas y suponen un avance.

Perkins (1986) indica que un sujeto creativo lo es cuando destaca en seis dimensiones: la estética, el descubrimiento de los problemas, trabajar al límite de su propia capacidad, la objetividad, la motivación intrínseca y la movilidad; y con todo ello, debe obtener resultados significativos, originales, creativos y adecuados a la cuestión.

Barrón (1988) entiende a los individuos creativos como personas que buscan lo complejo, se manifiestan independientes en sus juicios, psico-dinámicamente son más complicados, adoptan una postura dominante y rechazan toda actitud represiva como mecanismo de control de sus impulsos.

Con los datos expuestos por los autores anteriores, nos es posible señalar algunos rasgos que parecen comunes a los sujetos creativos (*cf. cuadro 1*):



Cuadro 2. **Recopilación de rasgos comunes a los sujetos creativos.**

- El proceso creativo.

Varias son las corrientes teóricas que dan una explicación al proceso creativo. Veamos, muy someramente, sus particularidades más llamativas sobre la temática.

Los psicoanalistas definen el proceso creativo como un producto “subconsciente colectivo”, que tiene su origen en los deseos y necesidades más instintivas del ser humano.

Por su parte, los miembros de la corriente de la Escuela de la Gestalt establecen una relación entre la creatividad y la personalidad. Uno de sus seguidores, Maslow

(1971), nos habla del poder estimulante que la creatividad tiene sobre los sujetos, por cuanto, las producciones creativas suponen elemento socialmente valorado.

Los humanistas entienden la creatividad como algo consustancial al individuo y que, a su vez, le impulsa a ser creativo.

Los seguidores de la Teoría Factorial califican la creatividad como un rasgo/factor más de la inteligencia y la personalidad; y como tal, es medible y valorable mediante tests psicométricos.

Otro grupo lo conforman quienes le dan un enfoque biológico a la creatividad. Los Neurofisiológicos consideran que el ser creativo deriva de la adecuada estimulación sináptica del cerebro a través de los sentidos.

Una sexta corriente la forman aquellos que defienden que la creatividad es el resultado de la unión de dos temas aparentemente dispares entre sí. A mayor disparidad entre elementos, los asociacionistas dicen que se es más creativo.

Y en último lugar hablaremos de Howard Gardner (1994) y su teoría de las Inteligencias Múltiples. Para este autor y sus seguidores, el individuo es creativo solo en un área determinada, lo que él llama inteligencia, y además lo es de una manera regular.

Independientemente de que hablemos de una u otra corriente, en el proceso creativo podemos identificar una serie de fases. De todos ellos, Helmholtz, en 1879, es el considerado como el primer autor que subdividió el proceso en una serie de etapas; aunque será Wallas quien los universalizaría en su libro *El arte del pensamiento*. Wallas (1926) intentó sistematizar el proceso en cinco fases diferentes:

Primera fase. La preparación. Que incluye los procesos de evocación de los conocimientos previos, la recopilación y análisis de la información. Consiste en enfocar el problema y observarlo desde todas sus dimensiones.

Segunda fase. La incubación. Supone la catarsis de ideas que se piensan llevar a cabo.

Tercera fase. La intimación. Se entiende como la percepción positiva del sujeto ante una respuesta próxima

Cuarta fase. La iluminación o insight. Fase del reconocimiento consciente de la idea creativa.

Quinta fase. La verificación. Es la producción creativa, propiamente dicha, aplicada y verificada.

- El producto creativo

Se debe entender como producto creativo: el resultado obtenido en el proceso. Pero, para que sea concebido como tal, debe reunir unas particularidades propias de la creatividad. La novedad, lo impredecible, lo inesperado y único o la sorpresa son algunas de las cualidades que, según Hallman (1963), se debe apreciar en un producto para que sea considerado como creativo. Por su parte Gowman, Demos y Torrance (1965) indican que son cinco los criterios que, simultáneamente, tienen que darse para poder hablar de creativo: conectividad, originalidad, no-racionalidad, autorrealización y apertura. Sin embargo, Glover y Bruning (1987) opinan que solo será necesario utilizar tres criterios para determinar la originalidad y la adecuación de un producto creativo: ser una producción personal, ser considerada original en su grupo de iguales y ser valorado socialmente como creativo.

- El medio para el desarrollo creativo

Un elemento importante, a la hora de hablar de creatividad lugar/entorno/espacio, donde sucede el proceso creativo, en el que se dan las condiciones adecuadas para ello. Del conjunto de factores, son los sociales los que condicionan el proceso creativo. De entre todos los autores, a quien se considera que sus investigaciones han tenido una mayor repercusión es Amabile (1983), que en su obra: *La psicología social de la creatividad*, nos señala que un contexto creativo tiene que ser libre, abierto, intelectualmente flexible, favorecedor de la motivación intrínseca y extrínseca, a la vez que carente de un ambiente evaluador continuo. El autor también llama la atención sobre el papel de la familia, la imitación y la influencia socio-cultural en el proceso.

2.1.2. Bases neuro-psicológicas de la creatividad

Como hemos visto, la creatividad es una de las funciones cerebrales esenciales del conocimiento del individuo. También se indica que todo individuo es potencialmente creativo; por ello, conocer cómo es el funcionamiento cerebral es uno de los objetivos más importantes para la ciencia médica y, en concreto, para la neuropsicología.

Los importantes avances en el diagnóstico por imagen han supuesto un elemento básico para esclarecer y diferenciar aquello que tiene un origen orgánico de lo funcional.

La Real Academia de la Lengua define la creatividad como aquella facultad de crear, aunque esta función no deberá entenderse como la facultad de elaborar lo

novedoso de la nada. En este sentido, Escobar y Gómez – González (2006), nos aportan una nueva y concisa definición, que busca huir de la ambigüedad que rodea a este término: “La creatividad es **la función cerebral** que asocia, analiza e interpreta conocimientos adquiridos para generar nuevas ideas, que beneficien al individuo o a la comunidad” (p. 392).

Llegados a este punto, debemos hablar de las funciones neuro-psicológicas de la creatividad preguntándonos: **¿qué ha de tener nuestro cerebro para ser creativo?**

Tradicionalmente, se nombra a Galton como el científico que, ya en 1892, indicó que la capacidad creativa es un hecho biológico y hereditario. Este mismo autor señaló que en los sujetos creativos se daban sinestesias entre los sentidos, por ejemplo un color que se huele u oye.

Tendremos que esperar casi un siglo, hasta que Arietti (1976), propusiera una localización cerebral de la capacidad creativa. En concreto, para este autor la generación de un elemento creativo tiene lugar en **la neocorteza temporo-parieto-occipital y las conexiones de esta con la neocorteza prefrontal agranular**. El autor entiende que esas estructuras de neocortex son una parte del **sistema límbico**, al que desembocan los estímulos sensoriales, para ser analizados, posteriormente ser integrados en la memoria, más adelante son calificados según aspectos afectivos, viscerales o somáticos y, por último, generar la correspondiente respuesta motriz al estímulo recibido.

Desde entonces, gracias a la revolución científica en las **técnicas biomédicas y neuropsicológicas**, son numerosos los estudios sobre esta temática; por ello, voy a ofrecer unas breves pinceladas sobre las conclusiones de aquellos estudios que considero más importantes:

-En el año 2000, Carlsson y su equipo, hacen público un estudio que tuvo como muestra a 24 jóvenes, 12 con baja creatividad y 12 con alta creatividad, a los que se les aplicó una prueba de funcionamiento creativo, basada fundamentalmente en la percepción visual. El objetivo del estudio era valorar la actividad cerebral, tomando como referente los cambios en el flujo sanguíneo cerebral. Carlsson y su equipo concluyeron que el grupo de jóvenes con alta creatividad mostraban una mayor actividad en el área prefrontal bilateral, mientras que en el grupo de jóvenes de baja creatividad era la corteza prefrontal izquierda la más activa.

-Un año más tarde, en otro estudio basado en la actividad cerebral medida por un electroencefalograma, completado con una **tomografía por emisión de positrones (PET)**, se llega a conclusiones semejantes al estudio anterior. Según esta investigación,

Bekhtereva *et al* (2001), observaron que, dependiendo de la complejidad de las pruebas a las que fueron sometidos los jóvenes participantes, existió un cierto predominio en el hemisferio izquierdo del cerebro.

-En otro estudio más reciente, ya en su fase preliminar, Chávez *et al.* (2004) y, posteriormente en sus conclusiones Chávez *et al.* (2007), valoraron el flujo sanguíneo cerebral, mediante la **tomografía computarizada por emisión de fotón único (SPECT)**, en una muestra de 100 sujetos, entre los que cerca de la mitad eran reconocidos artistas e investigadores, cuando les eran aplicadas las Pruebas de Torrance de Pensamiento Creativo. Los resultados indicaron una correlación significativamente positiva entre los sujetos con altos valores en la prueba de Torrance y el flujo sanguíneo cerebral, que indicó la activación unilateral de una de las áreas cerebrales, concretamente, aquellas relacionadas con la actividad motriz y del lóbulo anterior del cerebelo. Las demás áreas del cerebro, que mostraron activación, establecían correlación entre el pensamiento creativo y el sistema límbico, donde se localizan las manifestaciones emocionales, irracionales y motoras (*cf. figura 1*).

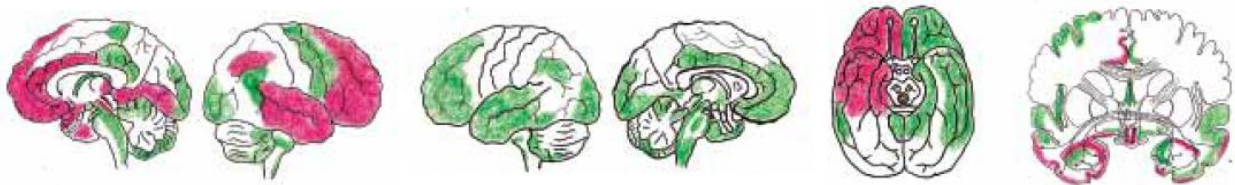


Figura 1. **Áreas encefálicas activadas en el proceso de creatividad (rojo: activación primaria, verde: activación secundaria).** Adaptado de Escobar y Gómez – González (2006), p. 394.

-En la obra *Neurociencia y educación*, el Doctor Ortiz explica la relación existente entre el **córtex prefrontal** y la creatividad de la siguiente manera: “Esta parte más anterior del córtex prefrontal está implicada mediante sus múltiples conexiones..., en la mayoría de las funciones más complejas del ser humano, que van desde el campo afectivo-emotivo y ético-moral hasta la esfera más compleja del ser humano como es la lógica, el razonamiento, la conciencia o la creatividad...” (Ortiz, 2008, pp.187-188).

Pero a pesar de estos y otros estudios **neuro-psicológicos y neurobiológicos**, basados en técnicas electro-fisiológicas o de medición del flujo sanguíneo, en la actualidad, no ha sido posible delimitar con detalle una o varias zonas concretas del cerebro que estén implicadas en el proceso creativo. Pareciendo, lo más plausible, que

todo el acervo funcional cerebral está implicado, de una u otra manera, en la producción creativa.

2.1.3. Factores facilitadores e inhibidores de la creatividad

Ya decíamos que la creatividad se entendía como un proceso cognitivo marcado por la originalidad y la utilidad en el contexto para resolver problemas. Así entendido, Treffinger (1995) indicaba que todas las personas son potencialmente creativas, aunque no lo sean en todas las esferas de su vida ni lleguen a realizar producciones genuinas. Señalaba, el mismo autor, que si bien todos los sujetos podían ser y ejercitar su potencial creativo, este dependería de las condiciones del entorno. Es decir, pensando en nuestras escuelas, si queremos que el alumnado desarrolle su creatividad, necesitará un modelo creativo de educación, donde el individuo no solo tenga la posibilidad de resolver las tareas, sino poder reproducir y elaborar ideas novedosas sin que por ello sea rechazado.

Hablábamos, en el párrafo anterior, del potencial creativo y lo hacíamos porque la creatividad es un proceso que comienza a bloquearse desde el momento de nuestro nacimiento; sin embargo, del mismo modo que puede reducirse y bloquearse, también es posible promoverla y facilitarla (Waiaburrd, 1996). Algunos de los elementos facilitadores de la creatividad son: la espontaneidad, el conocimiento de uno mismo, el entorno flexible que permite los errores y la libertad de acción y pensamiento, la paciencia, el compromiso,...

Pero si hablamos de facilitadores, debemos de hablar también de bloqueadores como: el autoritarismo, la desconfianza, la rutina, falta de motivación, la amoralidad, la ética inadecuada, etc. Ser sensibles, saber reconocerlos y conseguir eliminarlos también facilitará el desarrollo creativo del alumno. Decía G. Hamel en su obra, *El futuro de la administración*, que “la innovación requiere tiempo – tiempo para soñar, tiempo para reflexionar, tiempo para aprender, tiempo para inventar y tiempo para experimentar -, y se requiere tiempo sin interrupciones – tiempo para subir los pies y mirar al techo” (Hamel, 2008, p.72).

En suma, el docente que desee favorecer la creatividad en su grupo deber abrirlo a la autentica comunicación, ser flexible, imaginativo, facilitar las interacciones entre los alumnos, seguir un estilo democrático de enseñanza y, sobre todo, tener una actitud positiva ante lo imaginativo y creativo.

2.2. RENDIMIENTO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Es posible que la variable que más se tengan en cuenta en los procesos educativos sea el rendimiento académico de los alumnos. Si tratamos de valorar el rendimiento y cómo mejorarlo, debemos analizar y tener en cuenta el conjunto de factores que, de una u otra manera, pueden influir en el mismo; Benítez, Giménez y Osicka (2000) nos señalan algunos de ellos: factores socio-económicos, planes de estudio, metodologías pedagógicas utilizadas, nivel de conocimientos previos de los alumnos, grado de personalización de la educación, grado de pensamiento abstracto de los alumnos,...

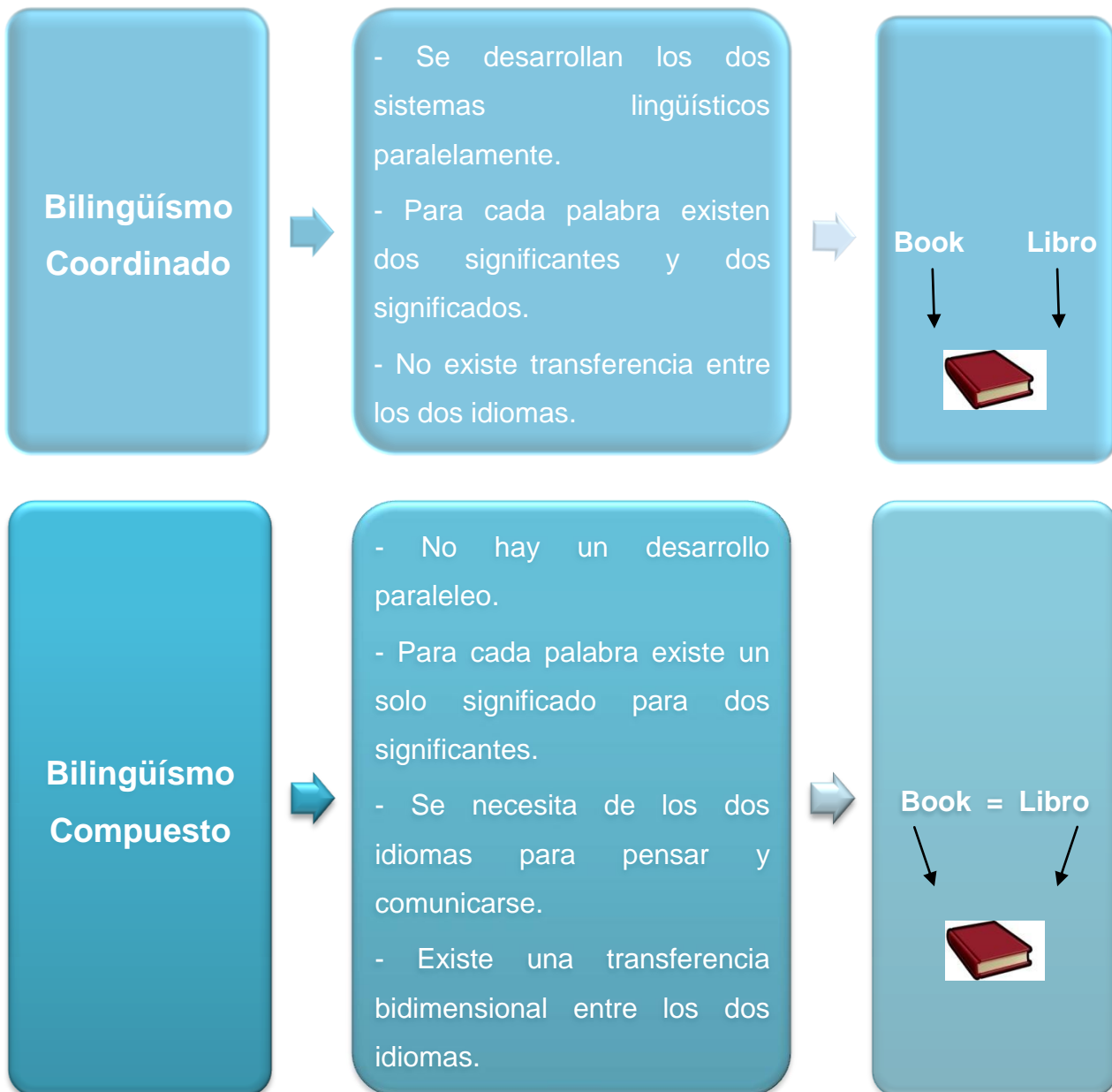
Sin embargo, para Jiménez (2000) estos elementos no son suficientes, pues es posible encontrarse un alumno con una buena aptitud y capacidad cognitiva que su rendimiento académico sea inferior al esperado. De este mismo autor tomamos la idea que nos defina lo que entendemos como rendimiento académico, indicando que rendimiento es el nivel de conocimientos que los alumnos demuestran sobre un área de conocimiento en relación con su grupo de edad.

En este estudio, nos vamos a centrar en la valoración del rendimiento de un grupo de alumnos a través de su evaluación, tomando como variable predictiva las calificaciones de los alumnos. Siendo consciente de que para evaluar ese objetivo, no solo vale considerar el desempeño sino la influencia de grupo de iguales o el contexto educativo (Cominetti y Ruiz, 1997).

2.2.1. Bases neurolingüísticas en el aprendizaje de idiomas

El estudio del bilingüismo y el aprendizaje de lenguas extranjeras han tenido su espacio dentro de la neuropsicología. Concretamente, en el marco de la psicolingüística, se ha estudiado la influencia del bilingüismo en el sistema cognitivo y cerebral del sujeto.

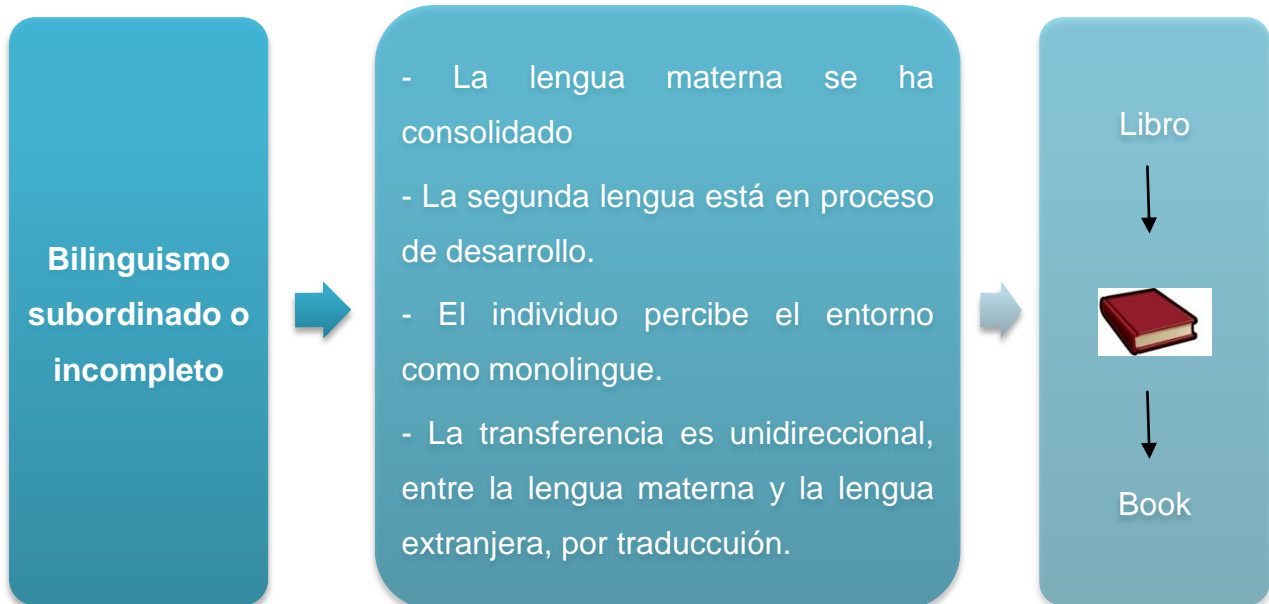
Weireich (1953) ya nos hablaba de dos tipos diferentes de bilingüismo, cuyas características diferenciales las podemos ver en el siguiente gráfico (*cf. cuadro 3*).



Cuadro 3. **Modelos de bilingüismo según Weireich (1953).**

A pesar de los avances en neurolingüística, así como del intento de proponer nuevos paradigmas que permitan explicar la adquisición de una lengua extranjera, poca ha sido la evolución al respecto; incluso los estudios más modernos solo han servido para proponer nuevos conceptos complementarios a la ya mencionada teoría básica propuesta por Weireich. Al respecto, A. de Groot en Siguan (2001) señala: “resucitar la distinción que había caído en desuso de bilingüismo compuesto y bilingüismo coordinado, considerando que con distintas denominaciones siempre se ha discutido el mismo tema” (p. 148).

El rendimiento lingüístico en el idioma también es criterio que no permite hacer una segunda clasificación del bilingüismo a la que Romaine (1995) denominó: bilingüismo completo y bilingüismo incompleto o subordinado (cf. cuadro 4).



Cuadro 4. **Bilingüismo subordinado. Adaptado de Romaine (1995), p. 79.**

Algunos autores, como, por ejemplo, Pinto (1993), consideran que alcanzar un desarrollo lingüístico equilibrado entre dos o más idiomas, tiene consecuencias positivas sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo del que los aprende y este, a su vez, transfiere estas capacidades a otras destrezas del aprendizaje escolar: abstracción, simbolización, estructuración, clasificación, generalización, relación o el pensamiento lógico que, tal y como indica Gagliardi (1995), son indispensables en materias tales como las matemáticas.

Por ello, es tarea de los sistemas educativos tomar en cuenta, no solo la edad idónea para iniciar el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino reflexionar acerca de cómo desarrollar el bilingüismo en sus aulas.

2.2.2. El aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela.

La educación en los centros escolares ha estado basada en modelos tradicionales, centrados en unas pocas funciones cognitivas (especialmente la memoria), olvidando

otras igualmente necesarias, para garantizar un adecuado desenvolvimiento en otros marcos vivenciales no educativos.

Estos modelos de enseñanza-aprendizaje, que aún a día de hoy siguen siendo imperantes, favorecen, por un lado, a aquellos estudiantes con gran capacidad para ciertos procesos cognitivos, relegando y perjudicando a otros con habilidades diferentes; por otro, se olvidan del objetivo fundamental de la acción educativa, que es el pleno desarrollo personal e integral de la persona y sus capacidades.

En el aprendizaje de una lengua extranjera ocurre algo parecido. Las programaciones de aula suelen hacer frente a aprendizajes morfo-sintácticos explícitos. Sin embargo, como señala Bialystok (1981), ante escenarios no estructurados, alejados de las tareas trabajadas, en la que se necesitan grandes dosis de lenguaje espontáneo, suelen ser causa de fracaso.

Por ello, podemos decir que en España, al igual que en otros muchos países, ha encontrado en la metodología uno de sus principales obstáculos para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por regla general, se ha limitado a procesos de memorización y repetición de estructuras más o menos estandarizadas. Salas (2005) lo define como un proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocado a la ejecución de una única actividad, basado en un modelo educativo que pretende alcanzar el desarrollo en cuatro destrezas: comprensión (oral y escrita) y expresión (oral y escrita), para esa tarea determinada. Probablemente, este puzle de palabras lo podamos entender mejor con un ejemplo.

Pensemos por un momento en el tópico “Transportes”. Parece claro, la finalidad última de la unidad competencial es que consigamos comprar un billete a un destino determinado. Para ello, el profesor plantea múltiples actividades que ejerciten esas cuatro destrezas que he enumerado previamente; pero, en su quehacer, en ningún momento se aleja de esa finalidad última “comprar el billete a...”. Este enfoque de aprendizaje “por tareas” parece seguir un esquema cerrado que, si bien permite la rápida resolución de problemas, ha encorsetado la comprensión y expresión del idioma al aspecto más utilitarista del mismo, relegando completamente la escritura creativa y lúdica en otro idioma sin objetivo predeterminado. No parece adecuado poner en duda las prácticas ventajosas que supone desenvolverse rápidamente en las taquillas de cualquier estación extranjera, pero sí cabe la pregunta de si esta metodología limita nuestro verdadero conocimiento y desempeño en una lengua extranjera.

2.2.3. Implicaciones educativas de la creatividad en el aula: proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Rodríguez Espinar (1982), hace una revisión de numerosos estudios e investigaciones sobre las variables aptitudinales que permitan hacer prospecciones sobre el rendimiento académico, no pudiendo llegar a conclusiones efectivas sobre las mismas. Esta incertidumbre no es nueva, Castaño ya nos señalaba, sobre la inteligencia y rendimientos académico lo siguiente “superado cierto umbral necesario de inteligencia para acceder a nivel de estudios en cada etapa escolar, un exceso de la misma no comporta obligatoriamente un mejor aprovechamiento” (Castaño, 1974, p.33).

Entre otros, se han señalado como posibles factores definitorios del rendimiento académico: la motivación para el estudio, los estilos de aprendizaje, los recursos personales y familiares, la propia personalidad, etc. (Rodríguez Espinar, 1982). Pero quizás, uno de los elementos más analizados como predictivo del rendimiento escolar ha sido la creatividad. Desde la publicación por Binet (1909) del primer test de inteligencia y posteriormente indicase la posibilidad de utilizarlo en el ámbito educativo, innumerables han sido las investigaciones encaminadas a utilizar los test de valoración creativa, como herramienta definitoria del rendimiento académico.

El primero de los estudios es de Bloom en 1956, quien pudo llegar a encontrar una importante relación asociativa entre las notas altas de los alumnos y los índices de creatividad; sin embargo, no se podía concluir esa misma asociación entre la variable creativa y calificaciones medias o bajas (Bloom, 1974).

Geszens y Jackson (1962) encontraron que tanto los alumno con capacidad intelectual, así como los menos inteligentes pero si creativos, obtenían resultados más altos en rendimiento académico que aquellos estudiantes menos inteligentes o creativos.

Las investigaciones de Locke (1963) o Edwards y Talyer (1965) decían que, a juicio del profesorado, los alumnos con buenas calificaciones no destacaban en actividades creativas, ni obtenían resultados altos en los test para la valoración de la creatividad. Por todo ello, era posible concluir que no existía ningún tipo de relación entre las calificaciones de los alumnos y la variable creativa.

Otros autores afirman que, ante condiciones escolares donde se da la oportunidad del desarrollo de la capacidad creativa, no así en la enseñanza tradicional y autoritaria, es posible observar correlaciones estadísticas entre el rendimiento académico y el pensamiento creativo Huthinson (1963). Sin embargo, en ese mismo año, el estudio de

Flesher (1963), que sí halló altos niveles de correlación entre inteligencia y rendimientos académicos, la asociación entre la variable creatividad y rendimiento fue casi nula.

Las investigaciones sobre coeficiente intelectual y creatividad llevadas a cabo por Ulmann (1972) concluyen que los test para valorar la creatividad miden factores diferentes a los tenidos en cuenta en los test de inteligencia. Por ello, solo es posible establecer relaciones de correlación entre la variable creatividad y rendimiento académico cuando el coeficiente intelectual supera ciertos valores. Valores que Torrance (1969) estableció en el entorno de los 120 puntos.

Por su parte, Gervilla (1987), en una muestra de estudiantes entre los 12 y 14 años, sí encontró una relación positiva, aunque baja, entre la creatividad y las calificaciones escolares. Mismo resultado a los obtenidos por Campos y González (1993), en su estudio sobre el rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios de Matemáticas, Geografía e Historia y Bellas Artes.

Garaigordobil y Torres (1996) hicieron un estudio correlacional entre la creatividad verbal y gráfica, con el rendimiento y la inteligencia. Los resultados finales fueron bastante ambiguos. La correlación entre la creatividad y el resto de variables fueron bajas; sin embargo, sí fue significativa la creatividad verbal, el rendimiento escolar y tendencialmente con la inteligencia.

En el artículo publicado por González Fontao, *los factores de creatividad como determinantes del rendimiento académico*, por el que se hace un análisis experimental sobre la influencia de la creatividad en el rendimiento de los alumnos de secundaria, la autora concluye diciendo que “pese a la importancia teórica que los autores dan a la creatividad en todo el proceso educativo, los estudios experimentales no corroboran tal hecho” (González Fontao, 2003, p. 66).

Hasta ahora solo me he referido a la influencia de la creatividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin detenerme específicamente en la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, paralelo a los ya estudios especificados, otros muchos han centrado sus esfuerzos en valorar la relación entre el aprendizaje de idiomas y la creatividad.

Conjuntamente a otros especialistas, Paul Torrance, autor del test para la valoración del pensamiento creativo, llevó a cabo un estudio con un total de 1063 niños chinos y malayos, observando que, tras administrarles los test figurativos, aquellos estudiantes bilingües eran superiores a los monolingües en originalidad y elaboración (Torrance, Wu, Gowan y Aliotti, 1970).

Tomando este estudio como eje, Atucha (1979) llevó a cabo un estudio con dos grupos de niños, de ocho y doce años, escolarizados en el País Vasco. Las conclusiones del mismo, para el grupo de 8 años, fueron semejantes a las obtenidas por Torrence y colaboradores; sin embargo, para el grupo de de estudiantes de 12 años encontraron que, los alumnos, tanto bilingües como monolingües, obtuvieron los mismos resultados en el test figurativo de Torrence, lo que le permitió concluir que los test de creatividad no solo miden aspectos relacionados con la personalidad y la estructura intelectual, sino que miden las consecuencias que en los estudiantes provocan determinadas condiciones ambientales que o bien fomentan, o bien frustran la experiencia del niño escolarizado en el idioma secundario.

Años más tarde, Duverger (1995), convencido de la estrecha relación entre la creatividad y el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo defiende con el siguiente argumento: “el bilingüismo y la enseñanza bilingüe desarrollan capacidades de abstracción, capacidades de forja de conceptos, competencias de tratamiento de la información más afirmadas, cualidades de adaptabilidad pero también creatividad y de pensamiento más abierto y divergente” (p. 42).

De la revisión de estos y otros estudios vemos que, ante clara ambigüedad de resultados, la discusión está servida; lo que deja la puerta abierta a la realización de nuevos estudios complementarios que profundicen en el tema y permitan intervenir en la metodología educativa.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En España, según datos de 2006, elaborados por la Comisión Europea, se dan cifras cercanas al 3% de españoles que dominan el inglés con un nivel aceptable y de ellos, según la Comisión de Lenguas Europeas, en 2005, apenas el 36% podría participar en una conversación, mientras que la media europea rondaba entorno al 50% **¿Por qué sucede esto?**

Uno de los hándicaps que nos encontramos en las clases de lengua extranjera es la experiencia y percepción negativa que, tras años de aprendizaje de esa lengua extranjera, manifiestan los alumnos españoles. Ya señalaban Mantle – Bromley (1995) los prejuicios de los alumnos cuando se acercan a las aulas para aprender inglés; prejuicios que pueden limitar y distorsionar el potencial progreso en la lengua extranjera

En su mayoría, las comunicaciones en lengua extranjera, de los sistemas educativos, son controladas por el profesorado que, limitado en el tiempo, tiene que corregir los errores morfosintácticos, semánticos y de pronunciación del conjunto del alumnado. Este modelo parece olvidar otros aspectos cognitivos y no consigue los resultados adecuados. Señalaba Morchio (2004) la importancia, por un lado, de conocer la variable creativa de los alumnos; por otro, la de modificar nuestro proceder metodológico de acuerdo a ella, aunque la verdadera cuestión es cómo hacerlo.

3.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Este trabajo pretende explorar la asociación de la variable creatividad, como elemento favorecedor del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para ello, nos planteamos como **objetivos específicos**:

- Conocer el perfil creativo del grupo/muestra de alumnos de 1º de la ESO.

- Valorar, para este grupo de alumnos de 1º de ESO, la asociación existente entre la variable creatividad y el rendimiento en el aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés).
- Al entender la creatividad como capacidad adquirible con posibilidad de promoción y desarrollo, pretendemos diseñar un plan de intervención para la enseñanza de lenguas modernas/extranjeras, basado en garantizar las condiciones necesarias que favorezcan la creatividad en los alumnos/as.

3.3. HIPÓTESIS Y VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

En línea con la revisión teórica tratada y el problema de estudio planteado, proponemos la siguiente hipótesis de investigación:

Existe una relación de asociación estadísticamente positiva entre el rendimiento académico de lenguas extranjeras y la creatividad.

Esta hipótesis la formulamos en términos estadísticos (cf. tabla1):

Tabla 1. **Hipótesis estadísticas.**

HIPÓTESIS 1:	
Alternativa 1	Existe una asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico en lenguas extranjeras <i>-índice global-</i> y creatividad.
Nula 1	No existe una asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico en lenguas extranjeras <i>-índice global-</i> y creatividad.
HIPÓTESIS 2:	
Alternativa 2	Existe una asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico en lenguas extranjeras <i>-comprensión y expresión escrita-</i> y creatividad.
Nula 2	No existe una asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico en lenguas extranjeras <i>-comprensión y expresión escrita-</i> y creatividad.

Tabla 1. *Hipótesis estadísticas (cont.)*.

HIPÓTESIS 3:	
Alternativa 3	Existe una asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico en lenguas extranjeras <i>-comprensión oral-</i> y creatividad.
Nula 3	No existe una asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico en lenguas extranjeras <i>-comprensión oral-</i> y creatividad.
HIPÓTESIS 4:	
Alternativa 4	Existe una asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico en lenguas extranjeras <i>-expresión oral-</i> y creatividad.
Nula 4	No existe una asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico en lenguas extranjeras <i>-expresión oral-</i> y creatividad.

Respecto a las **variables de investigación**, en los estudios correlacionales, al no ser experimentales, es decir, no hay manipulación de las variables, solo se habla de variables investigadas e investigadoras. Por ello, solo indicamos las variables dependientes, que en este estudio serían las puntuaciones obtenidas en el test para la valoración de la creatividad, en términos de inteligencia creativa, y las calificaciones en las pruebas de rendimiento en inglés.

3.4. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Estamos ante sociedades culturales y productivas basadas en automatismos y mecanismos reproductivos e interpretativos, donde el factor creativo surge como variable que da a la sociedad individuos capaces de progresar. En este sentido, la creatividad es componente que ha de estar integrado en los procesos formativos. Por ello, nuestra administración está obligada a valorar la capacidad creativa de sus alumnos, así como tratar de implementarla, tanto en la organización de sus programas escolares como en su evaluación.

De acuerdo con las últimas investigaciones sobre el progreso y creatividad, de las que se deben hacer eco los sistemas educativos, Garaigordobil y Berruero (2011)

señalan la creatividad como elemento vital para el progreso personal y social, debiéndose tener muy en cuenta en sistemas educativos que busquen la excelencia. Esta valoración no hace más que reforzar lo dicho por Robinson (2009), cuando afirmaba que con la creatividad se puede aprender como se aprende a leer.

Hablando de creatividad, y siguiendo Perkins (1984), la persona creativa será la que obtenga resultados creativos, significados, originales y apropiados. La pregunta está en cómo medirla.

Científicamente la medición parece irrenunciable, es necesaria en las investigaciones y los laboratorios, con el fin de categorizar o confirmar hipótesis; pero también es necesaria en la psicología, como método de diagnóstico de la situación del propio sujeto. Esta idea ya la apuntaba Thorndike (1903) al señalar que todo lo que existe, está presente en una cierta cantidad y, por tanto, puede ser sometido a un cálculo o medición. Y es, en el campo de la psicometría, el criterio que han seguido los investigadores con el constructo de la creatividad.

3.4.1. Muestra y contexto de estudio

La muestra fue tomada de un Instituto de Secundaria, cuya única condición para participar fue que no hiciera constar su denominación. El Centro se encuentra ubicado en una localidad al Este de la Comunidad de Madrid, con una población cercana a los 150.000 habitantes / censados, cuyo nivel socio-económico y cultural es medio, medio-bajo.

Si bien ha descendido, la población inmigrante sigue siendo alta. El mayor porcentaje procede de países de América Latina; aunque en los últimos tres años ha crecido la población procedente de Europa del Este.

Las inversiones de la Junta Municipal en recursos externos a los centros educativos de ocio y tiempo libre son escasas, ya que el Ayuntamiento se ha visto obligado a destinar una parte importante de los presupuestos municipales a asuntos sociales, en detrimento de las actividades culturales.

La participación de los padres en la vida del centro es baja, aunque se ha observado un aumento paulatino en los dos últimos años.

El centro cuenta con un único pabellón donde se reparten todas las aulas, además cuenta con todos los equipamientos necesarios y una página web.

El total de alumnos es de 426, repartido en las etapas de ESO (línea 3) y Bachillerato (línea 2). Su distribución es la que se refleja en (cf. tabla 2):

Tabla 2. **Centro. Datos Estadísticos Descriptivos.**

ESO: 14 grupos					BACHILLERATO: CT 2 grupos, HCS 2 grupos		
GRUPOS DE DIVERSIFICACIÓN: 1 grupo en 3º ESO y otro grupo en 4º ESO							
Ficha Alumnado Curso 12/13	ESO				BACH		
	1	2	3	4	Humanidades CC.SS	Ciencias y Tecnología	
A	30	27	27	23	22	19	
B	29	29	26	24	18	18	
C	30	27	26	25	-	-	
*Diversificación	-	-	14	12	-	-	
Alumnos por curso	89	83	93	84	40	37	Total: 426

Del total de 89 alumnos/as matriculados en 1º ESO, 22 fueron excluidos por diferentes causas, indicadas en la tabla 3. De esos 67 restantes se seleccionó al azar una muestra de 40 estudiantes entre el alumnado que cumplía los requisitos para el estudio. El día de las pruebas, 3 de los estudiantes seleccionados no se presentaron, quedando una muestra final de **37 participantes**. La siguiente tabla resume la matriz de datos estadísticos descriptivos del grupo de estudio (cf. tabla 3).

Tabla 3. **Matriz estadística descriptiva. Muestra.**

Total de alumnos 1º de ESO	89		
Razón de Exclusión	Excluidos	Rango de edad*	11,000
*Fuera del rango de edad	13	**Límite inferior de edad:	151,000
Integración	2	**Límite superior de edad:	162,000
Compensación Educativa	3	**Media:	156,486
Sin autorización	4	**Mediana:	157,000
Total Excluidos	22	**Moda:	157,000
Seleccionados	40	**Desviación Típica:	3,263
No se presentaron	3		
N válidos	37,000	N Perdidos	0,000
*150 – 162 meses			
**meses			

3.4.2. Diseño, variables medidas, instrumentos aplicados y procedimiento.

La investigación que se ha llevado a cabo en este estudio es de tipo: **unicéntrica, transversal, analítica, observacional y no experimental**; en la que se va a valorar, para la ya mencionada muestra de 37 alumnos, la existencia de algún tipo de tendencia **correlacional/asociación o emparejamiento** entre las variables objeto del estudio: creatividad (puntuaciones *Test CREA*) y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, medido en términos de rendimiento (calificaciones *Test KET – for Schools*).

Para la medición de las variables propuestas, se han empleado los siguientes **instrumentos**:

- Corbalán, F. J., Martínez, F., Alonso, C. y Donolo, D. (2003), *Test CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad (cf. Anexo I. Ficha de aplicación y Anexo II. Protocolo: ejemplar B)*.
- University of Cambridge (2009), *Key English Test for Schools (KET – for Schools), (cf. Anexo III. Ficha de aplicación y Anexo IV – VI. KET for Schools: sample papers)*.

Seguidamente resumimos el procedimiento y temporalización desarrollado en este estudio:

Una vez seleccionado y autorizado por el centro dispuesto a participar, se informa a las familias de 1º de ESO el objeto de estudio. Una vez determinada la muestra se solicita la autorización de los padres/tutores legales de los alumnos que van a formar parte del estudio.

Cuando se conoce el número total de participantes se distribuyen los grupos y tiempos necesarios de intervención. De esta información pasamos copia al Equipo Directivo, quien nos facilita la reserva de espacio para la ejecución de las diferentes pruebas.

La intervención en el Centro fue realizada en cuatro días consecutivos. El primer día, en horario de mañana, se comenzó con la prueba para la valoración de la inteligencia creativa, se realizó un descanso de 10 minutos y se inició la sub-prueba de expresión y comprensión escrita.

El segundo día, también en horario de mañana, tuvo lugar la sub-prueba de comprensión oral. Con el fin de poder usar el laboratorio, que cuenta con 15 posiciones,

se dividió en dos al grupo de participantes, uno de 15 y otro de 12 estudiantes. Ningún alumno del primer grupo abandonó el laboratorio hasta finalizar la prueba; mientras que los participantes del segundo grupo esperaban, según iban llegando en la sala de usos múltiples.

Ese segundo día por la tarde comenzó, con los primeros participantes, la subprueba de comprensión oral; reservando el tercer y cuarto día completo para finalizar la misma.

4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

A continuación se presentan la matriz de datos resultados obtenidos por el conjunto de la muestra en las pruebas aplicadas: **Test CREA. Inteligencia Creativa** (cf. tabla 4).

Tabla 4. **Test CREA. Inteligencia creativa.**

Participantes	Puntuación Directa. CREA	Puntuaciones centiles. CREA
Estudiante 1.	15	50
Estudiante 2.	11	25
Estudiante 3.	17	55
Estudiante 4.	13	40
Estudiante 5.	14	45
Estudiante 6.	11	25
Estudiante 7.	16	55
Estudiante 8.	12	35
Estudiante 9.	10	20
Estudiante 10.	18	60
Estudiante 11.	17	55
Estudiante 12.	14	45
Estudiante 13.	13	40
Estudiante 14.	21	70
Estudiante 15.	19	65
Estudiante 16.	12	35
Estudiante 17.	18	60
Estudiante 18.	16	55
Estudiante 19.	17	55
Estudiante 20.	10	20
Estudiante 21.	9	20
Estudiante 22.	14	45
Estudiante 23.	26	85
Estudiante 24.	16	55
Estudiante 25.	23	75
Estudiante 26.	10	20
Estudiante 27.	16	55
Estudiante 28.	27	85
Estudiante 29.	5	2
Estudiante 30.	14	45
Estudiante 31.	23	75
Estudiante 32.	17	55
Estudiante 33.	13	40
Estudiante 34.	11	25
Estudiante 35.	14	45
Estudiante 36.	8	15
Estudiante 37.	12	35

Las tablas 5 y 6 (cf. p. 32 y 33) presentan las matrices de datos en relación a las puntuaciones obtenidas por los participantes en el **Test KET – for Schools**. En concreto, en la primera de ellas, se recoge las calificaciones en una escala de puntuación del 0 al 10 (cf. tabla 5) y en la segunda (cf. tabla 6 p. 32) se presentan ponderados según criterios de calificación de la Universidad de Cambridge.

Tabla 5. **Test KET – for Schools. Calificaciones en escala 0 – 10.**

Participantes	KET – Reading and Writing	KET – Speaking	KET – Listening
Estudiante 1.	5	4	5
Estudiante 2.	7	5	8
Estudiante 3.	3	1	1
Estudiante 4.	7	7	8
Estudiante 5.	8	7	6
Estudiante 6.	4	2	2
Estudiante 7.	5	3	3
Estudiante 8.	4	4	3
Estudiante 9.	2	4	4
Estudiante 10.	7	8	8
Estudiante 11.	6	5	4
Estudiante 12.	5	7	7
Estudiante 13.	4	3	5
Estudiante 14.	5	5	6
Estudiante 15.	6	5	6
Estudiante 16.	8	5	6
Estudiante 17.	6	5	7
Estudiante 18.	5	4	3
Estudiante 19.	4	2	5
Estudiante 20.	4	4	5
Estudiante 21.	2	1	1
Estudiante 22.	4	5	5
Estudiante 23.	9	9	10
Estudiante 24.	7	5	5
Estudiante 25.	4	4	6
Estudiante 26.	5	5	6
Estudiante 27.	8	6	8
Estudiante 28.	10	8	8
Estudiante 29.	3	4	2
Estudiante 30.	6	4	3
Estudiante 31.	9	7	6
Estudiante 32.	4	5	4
Estudiante 33.	6	6	7
Estudiante 34.	5	3	5
Estudiante 35.	6	5	5
Estudiante 36.	5	5	4
Estudiante 37.	6	4	4

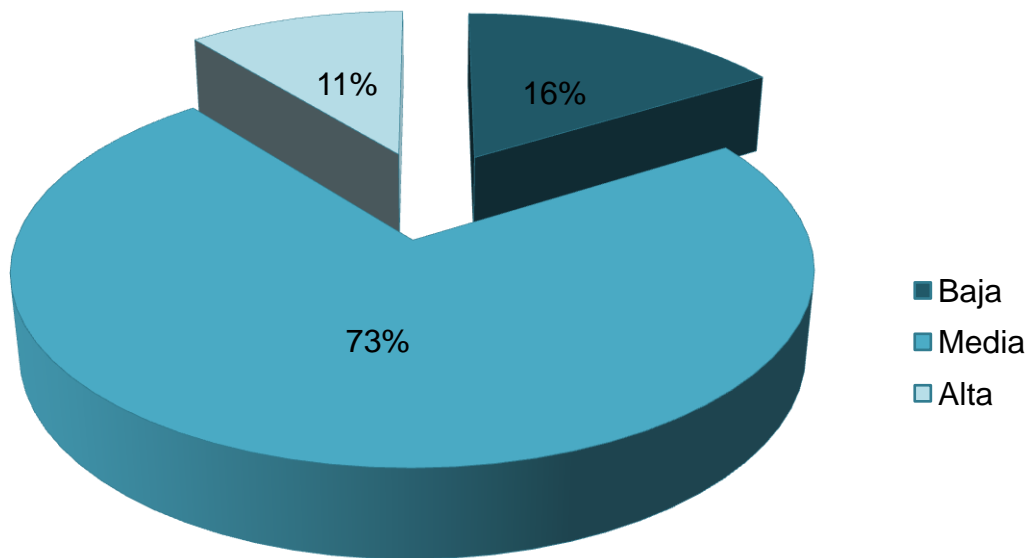
Tabla 6. *Test KET – for Schools. Calificaciones ponderadas.*

Participantes	KET – Reading and Writing	KET – Speaking	KET – Listening	KET Global
Estudiante 1.	2,5	1	1,25	4,75
Estudiante 2.	3,5	1,25	2	6,75
Estudiante 3.	1,5	0,25	0,25	2
Estudiante 4.	3,5	1,75	2	7,25
Estudiante 5.	4	1,75	1,5	7,25
Estudiante 6.	2	0,5	0,5	3
Estudiante 7.	2,5	0,75	0,75	4
Estudiante 8.	2	1	0,75	3,75
Estudiante 9.	1	1	1	3
Estudiante 10	3,5	2	2	7,5
Estudiante 11.	3	1,25	1	5,25
Estudiante 12.	2,5	1,75	1,75	6
Estudiante 13.	2	0,75	1,25	4
Estudiante 14.	2,5	1,25	1,5	5,25
Estudiante 15.	3	1,25	1,5	5,75
Estudiante 16.	4	1,25	1,5	6,75
Estudiante 17.	3	1,25	1,75	6
Estudiante 18.	2,5	1	0,75	4,25
Estudiante 19.	2	0,5	1,25	3,75
Estudiante 20.	2	1	1,25	4,25
Estudiante 21.	1	0,25	0,25	1,5
Estudiante 22.	2	1,25	1,25	4,5
Estudiante 23.	4,5	2,25	2,5	9,25
Estudiante 24.	3,5	1,25	1,25	6
Estudiante 25.	2	1	1,5	4,5
Estudiante 26.	2,5	1,25	1,5	5,25
Estudiante 27.	4	1,5	2	7,5
Estudiante 28.	5	2	2	9
Estudiante 29.	1,5	1	0,5	3
Estudiante 30.	3	1	0,75	4,75
Estudiante 31.	4,5	1,75	1,5	7,75
Estudiante 32.	2	1,25	1	4,25
Estudiante 33.	3	1,5	1,75	6,25
Estudiante 34.	2,5	0,75	1,25	4,5
Estudiante 35.	3	1,25	1,25	5,5
Estudiante 36.	2,5	1,25	1	4,75
Estudiante 37.	3	1	1	5

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

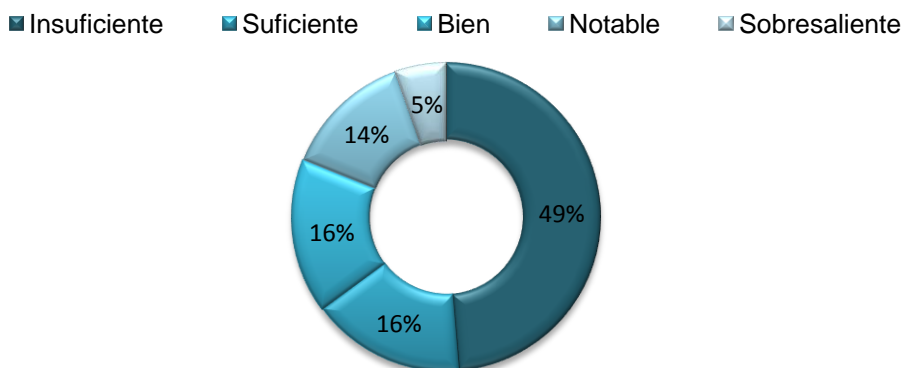
Con el fin de clarificar la comprensión de los resultados obtenidos, he elaborado una serie de gráficos que faciliten su interpretación.

Del total de la muestra, y de acuerdo a los datos obtenidos en el **Test CREA. Inteligencia creativa**, el **73%** de los estudiantes tienen un nivel de inteligencia creativa caracterizado como **medio**, el **16%** como **bajo** y únicamente el **11%** tiene un nivel puntuado como **superior** al normativo (cf. gráfica 1).



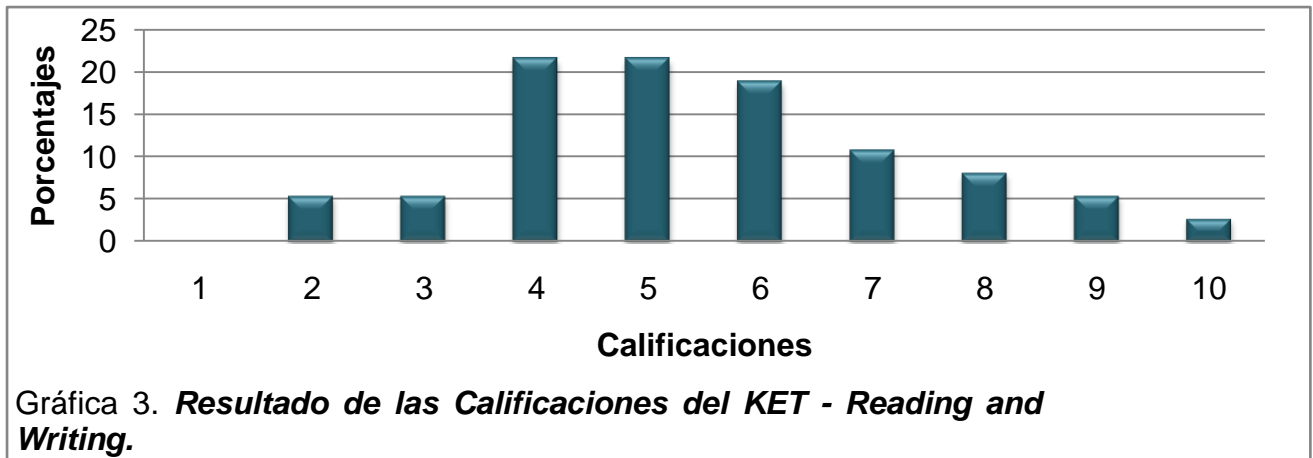
Gráfica 1. **Porcentaje según nivel de creatividad en la muestra.**

Atendiendo a los resultados obtenidos por el grupo, en la prueba utilizada para conocer su **rendimiento en lenguas extranjeras**: inglés, vemos que el **51%** los estudiantes han obtenido un nivel considerado apto (cf. gráfica 2).

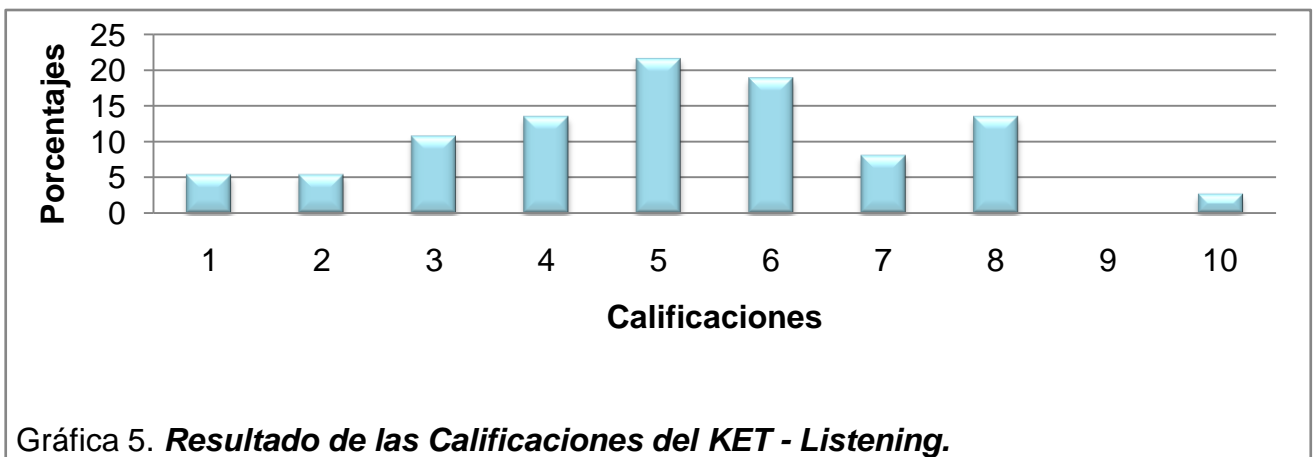
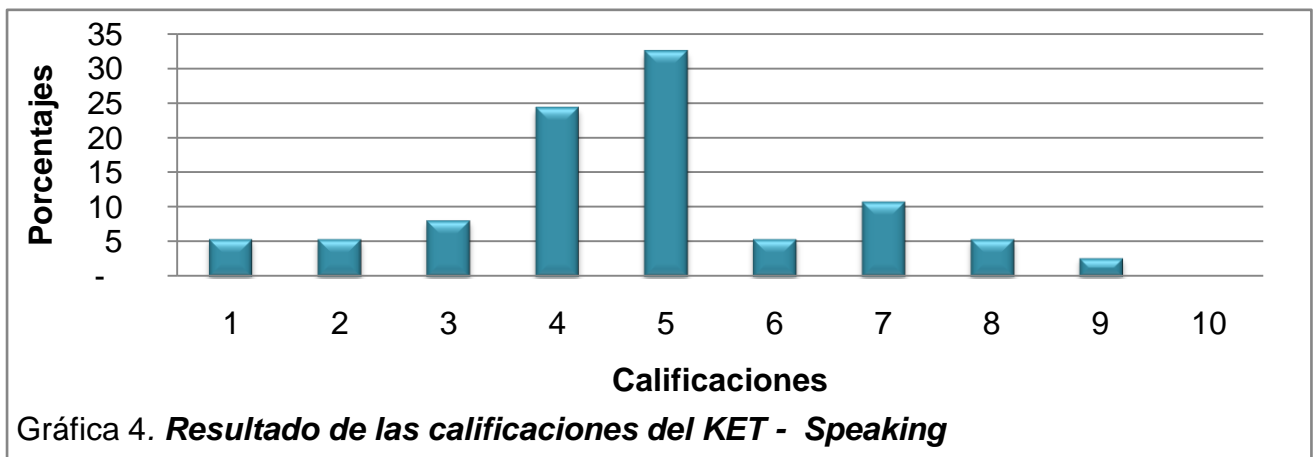


Gráfica 2. **Resultado de las Calificaciones globales del KET - for Schools. Total de la muestra.**

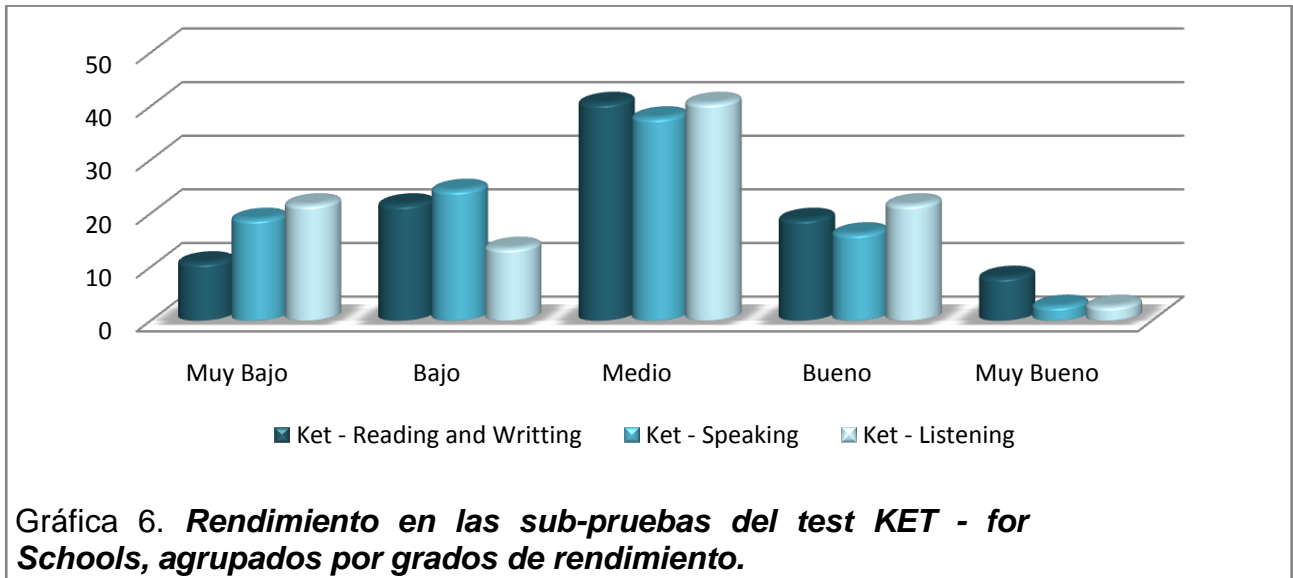
Los siguientes tres gráficos (cf. gráficas 3 – 5) representan un desglose de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las diferentes **sub-pruebas que conforman el KET – for schools**, y el porcentaje que estas representan sobre el total de



la muestra.



El siguiente gráfico pretende aclarar si existe, en el grupo de investigación, grandes diferencias de calificación según las distintas sub-pruebas que componen el *KET – for School* (cf. gráfica 6). Para facilitar su interpretación, se han agrupado los resultados en cinco grados de rendimiento: muy bajo (1 – 3), bajo (4), medio (5), alto (7 – 8) y muy alto (9 – 10).



Tal y como vemos en la gráfica 6, existen diferencias de rendimiento positivo favorables al KET – Reading and Writing. Estas diferencias parecen venir explicadas por la práctica de las mismas. Los enfoques tradicionales para la enseñanza de lenguas extranjeras están más enfocados básicamente al entrenamiento en escritura y lectura y mucho menos a la comprensión y expresión oral.

4.2. ANÁLISIS CORRELACIÓN

Del conjunto de pruebas estadísticas que se pueden utilizar para el contraste de hipótesis, el que mejor se adapta a las características de nuestro estudio es el Coeficiente de Correlación de Persons.

- Contamos con una muestra de **37 alumnos/as**.
- Buscamos la asociación entre las variables **creatividad y rendimiento académico**, entre las que no existe dependencia.
- Las dos variables a correlacionar están medidas **cuantitativamente**:
 - Creatividad. Según resultados del test *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad.*
 - Rendimiento académico (inglés). De acuerdo a los promedios de de cada una de las sub-pruebas que componen *KET - for Schools*.

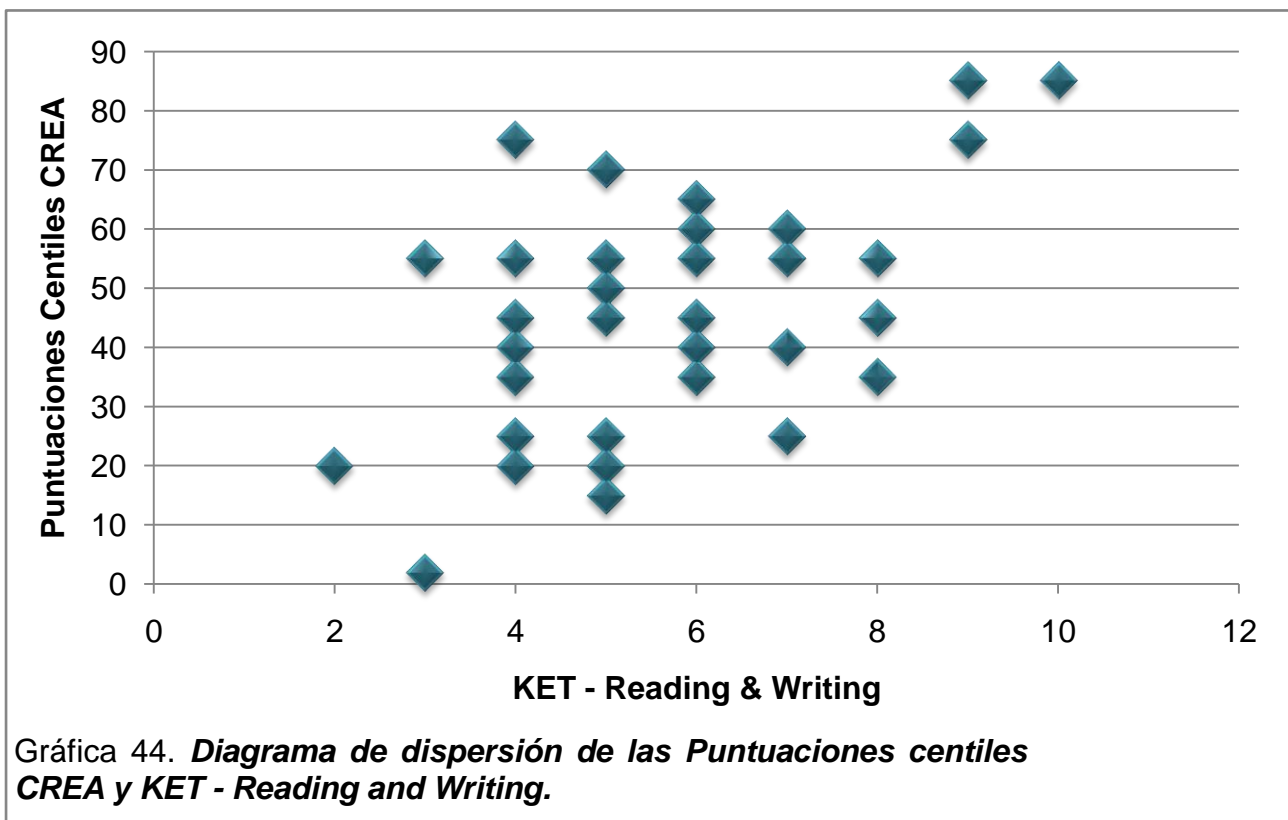
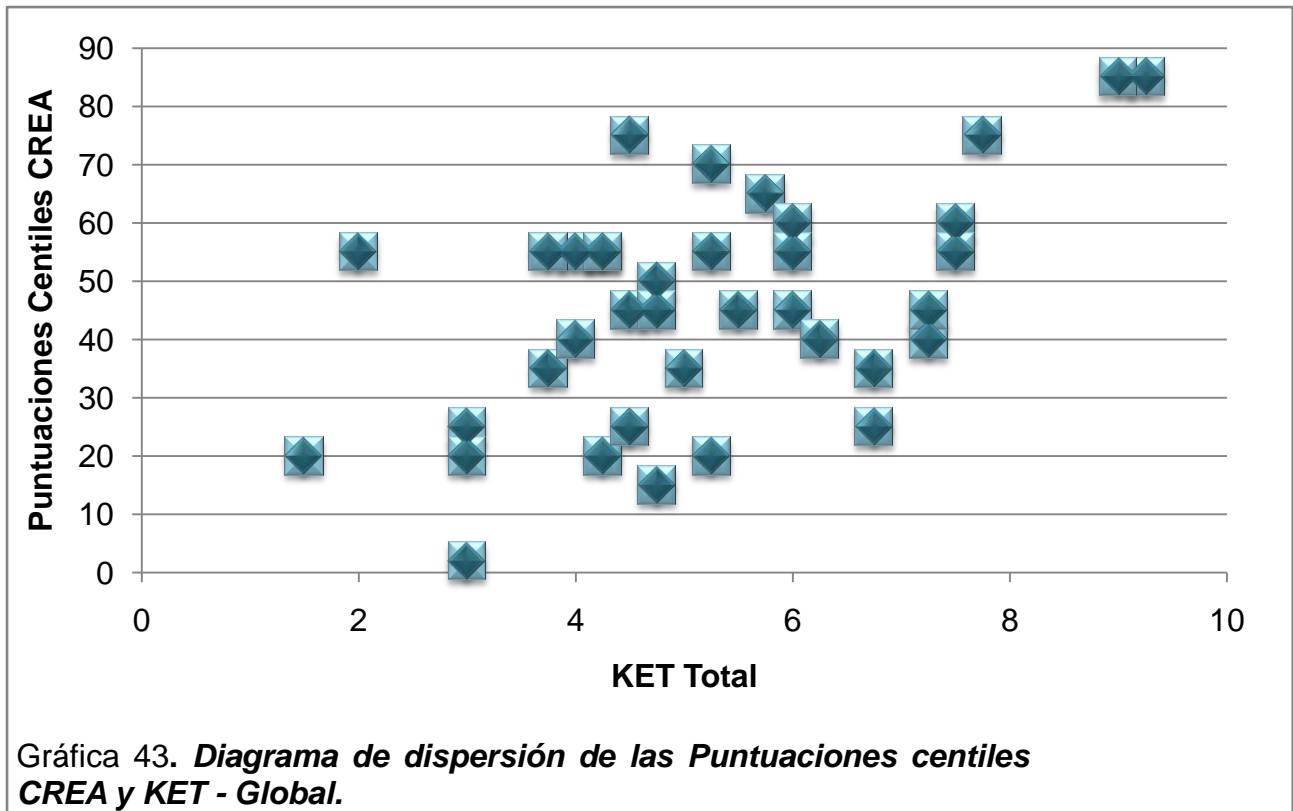
Este es un estadístico paramétrico de correlación para variables cuantitativas, cuyo valores pueden oscilar entre +1 y -1; siendo 0 la ausencia de relación. Este estadístico permitirá determinar la existencia, o no, de asociación entre las variables anteriormente planteadas, en base a la forma de la distribución de ambas.

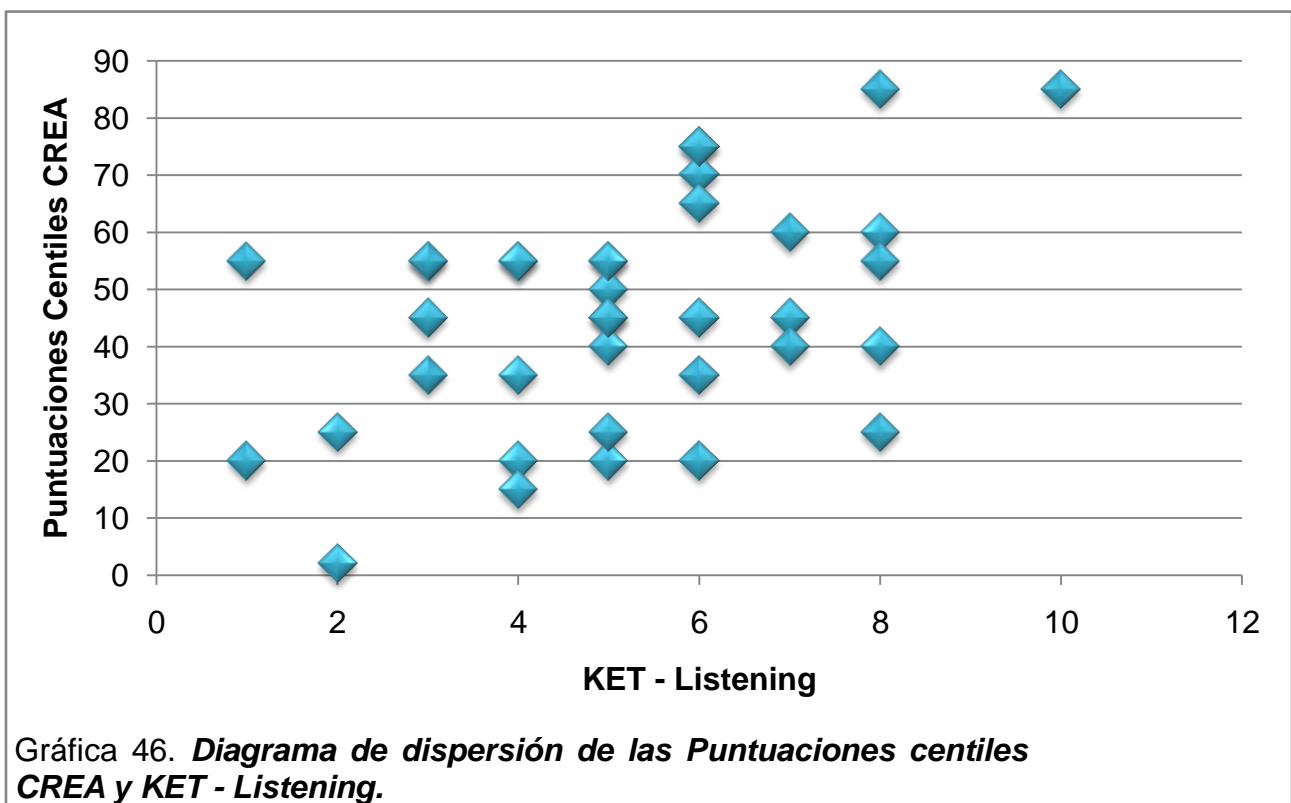
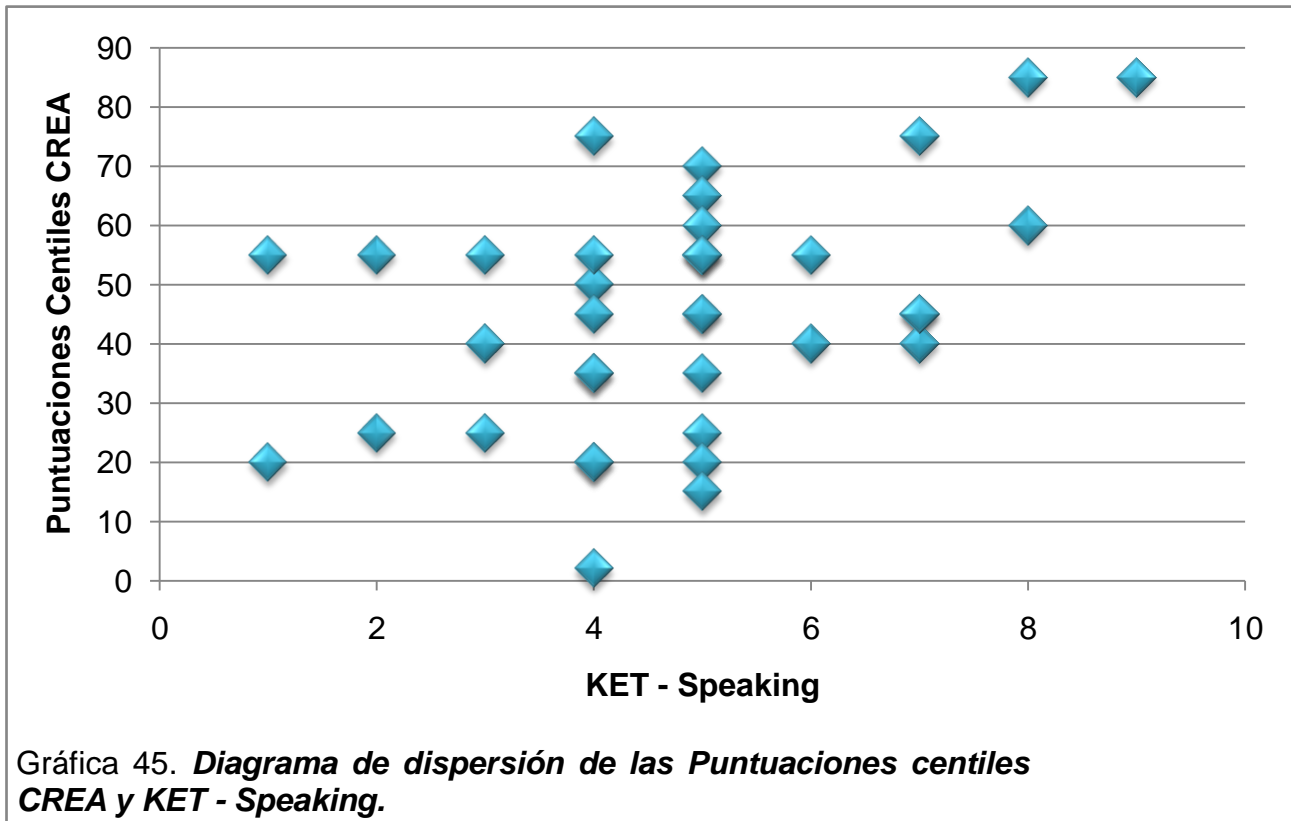
Los resultados de correlación obtenidos en la muestra son los que aparecen en la siguiente tabla (*c.f. tabla 7*)

Tabla 7. **Resultados correlacionales entre las variables**

	KET Global	KET - Reading and Writing	KET - Speaking	KET - Listening
Puntuaciones Centiles CREA	0,531	0,533	0,439	0,454
Probabilidad asociada	0,001	0,001	0,007	0,005

Si nos fijamos en sus **gráficos de dispersión** (*c.f. gráficos 7 – 10*), la representación refleja grados de asociación intermedios, positivos y lineales entre las puntuaciones centiles del test CREA y las calificaciones en obtenidas tanto en el *KET – for School* resultado global, como para las distintas sub-pruebas que lo componen.





5. CONCLUSIONES, PROPUESTA DE INTERVENCIÓN, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos, correlaciones de Pearson en el rango de los 0,43 – 0,53, con probabilidades asociadas inferiores a 0,05, indican que, para el constructo del Test CREA con el Test *KET – for School*, tanto en global como en sus distintas sub-pruebas, existe una correlación significativa positiva media. Resultados que para este estudio nos permiten **aceptar las hipótesis alternativas** propuestas y poder hablar de la existencia de una asociación entre la creatividad como factor a considerar en el aprendizaje y, por ende, en el rendimiento de la lengua inglesa (relación que puede hacerse extensible al aprendizaje de cualquier otro idioma).

Esta investigación pretende arrojar algo de luz, con una pequeña contribución, a la controvertida situación ya indicada en el apartado 2.2.3. del presente documento. Los resultados del estudio parecen ser más coincidentes con los obtenidos por autores como Campos y González (1993) o Garaigordobil y Torres (1996), al encontrar una correlación entre el rendimiento académico y la creatividad, aunque contraria a lo dicho por González Fontao (2003), cuyos estudios experimentales no corroboraron el hecho.

Centrándonos en los resultados de esta investigación y los estudios revisados sobre creatividad y rendimiento académico, parece posible concluir que, para nuestro estudio se confirma nuestra hipótesis de investigación: la creatividad guarda algún tipo de relación con el rendimiento académico en lenguas extranjeras (relación que pudiera ser generalizable a cualquier materia de estudio).

Por todo ello, tanto en las lenguas extranjeras como en el resto de áreas de conocimiento, la creatividad es un factor, aunque no el único, que facilita el aprendizaje, mejora el rendimiento académico y favorece las buenas calificaciones.

Es posible pues, que para este trabajo, tenga cabida la afirmación de Hutchinson (1967), quien nos indicaba que, por parte del docente, **un estilo de enseñanza que favorezca el desarrollo creativo de los alumnos, influirá positivamente en su rendimiento**; pero, igualmente, los factores socio-económico y culturales han de ser considerados en los procesos educativos.

5.1. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Una de las principales dificultades en los centros educativos es conocer y motivar al alumnado y al profesorado hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en una mayor libertad que, en definitiva, procure generar situaciones de comunicación reales, en las que tenga cabida el uso de la lengua extranjera de forma genuina.

Lo tradicional ha sido crear ambientes artificiales en los que las producciones en idiomas extranjeros se basan en un control exhaustivo de la clase. El procedimiento siempre ha sido el mismo, se comienza con una explicación de la estructura lingüística a conocer y, en segundo lugar, se asegura su adecuada pronunciación con las correcciones pertinentes. Para ello, el docente se ve abocado a controlar y dirigir la sesión mientras se pone en práctica lo aprendido y, ante un creciente número de estudiantes por aula, debe intervenir constantemente para asegurar que todos los alumnos participen.

El modelo propuesto es contrario a lo dicho en el punto anterior. Un contexto educativo que favorezca la práctica educativa en libertad, que dé pie a una producción genuina, se caracteriza por la mínima intervención del docente. Entre las funciones del profesorado está garantizar el desenvolvimiento autónomo de los estudiantes, la libertad de expresión de opiniones y temas de conversación, quedando fuera la corrección continuada de errores. Para tal fin, la clave está en motivar y estimular, introduciendo factores, de acuerdo a la edad e intereses del grupo, que provoquen controversia y en definitiva, que les motiven.

- Finalidad

Proponer una nueva metodología de trabajo que facilite a los estudiantes el aprendizaje de lenguas extranjeras.

▪ Objetivos específicos

- Fomentar el trabajo cooperativo, para que los estudiantes, con el apoyo del profesorado, se ayuden entre sí.
- Enriquecimiento horizontal y transversal de los contenidos. Se ha de establecer una mayor profundización, extensión y conexión entre ellos.
- Los propios que se describan en cada una de las actividades.

- Orientaciones metodológicas

▪ Respeto de la metodología y la organización

- Facilitar tiempos, espacios y agrupamientos flexibles donde los alumnos puedan poner en juego sus intereses y aumentar su motivación.
- Fomentar el trabajo/aprendizaje cooperativo. Colaboración del alumno como mediador en el proceso de aprendizaje de otros compañeros (tutorización).
- Continuar exponiendo los temas de trabajo de una manera abierta, creando un ambiente fluido de comunicación en toda la clase.
- Programar una oferta variada de actividades con diversos grados de ejecución o dificultad. Se ha de ofertar la posibilidad de espacios y momentos de opcionalidad según intereses. Es importante trabajar contenidos gradualmente más ricos y complejos
- Compaginar las actividades propuestas por los profesores con otras de libre elección del alumno. Realizar trabajos en equipo va a facilitar al alumno la posibilidad de compartir información, colaborar con sus compañeros y aceptar diferentes puntos de vista.
- Alentar todas aquellas iniciativas que surjan de manera espontánea, ayudándoles a canalizar y dar forma a las propuestas creativas de los alumnos.
- Valoración del trabajo bien hecho y del esfuerzo personal. Ha de admitirse su derecho al error, así como tener puntos débiles

ORGANIZACIÓN DEL AMBIENTE DE TRABAJO

En el proceso de cambio de una práctica docente dirigida y controlada por el profesor, a una libre y controlada por el alumno, uno de los primeros puntos a reconsiderar es la propia disposición del profesor-alumno.

La organización del espacio en el aula tradicional se centra en el papel director del profesor en cada interacción. La nueva disposición no relega el concepto tradicional, sino que se plantea una organización flexible y adaptada a la actividad que se desarrolle.

- **El trabajo simultáneo en grupos.** Esta nueva forma de organizarse permite que, mientras el profesor circula entre ellos, pueda proporcionar de forma más precisa, la motivación que los estudiantes necesitan.

Esta forma de disposición está orientada hacia tareas de una mayor duración, en las que los alumnos realizan la actividad de forma autónoma, para luego solicitar la atención del profesor.

- **Trabajo por pares de alumnos.** Su disposición, al igual que la anterior, permite al profesor ofrecer la ayuda más personalizada. No obstante, esta forma de organizarse requiere de alumnos lo suficientemente capaces para trabajar autónomamente.

Esta forma de organizarse está orientada a tareas de corta duración, generalmente complementarias al concepto de clase magistral. Una forma de asegurar el éxito de la misma es realizar una exposición controlada, de forma que todos los compañeros comprendan lo que tienen que hacer.

PAPEL DEL PROFESOR

El profesor tiene el papel de mediador de los contenidos. Este modelo está tomado de la “Teoría del Andamiaje” de Brunner y sus colegas Wood y Ross (1976), basada en el concepto de desarrollo próximo de Vygostsky.

Esta teoría se basa en una metáfora que interpreta el proceso de enseñanza como un andamio. El profesor dará el soporte al alumno en su proceso de aprendizaje, a medida que el alumno va adquiriendo/construyendo su conocimiento, este andamio se irá retirando.

Un aspecto básico, que permite al docente favorecer la creatividad, es la oferta de distintas alternativas o soluciones a un mismo problema. En este caso, siempre y cuando estas ofertas estén basadas en los conocimientos e intereses de los alumnos, la propia elección de alternativas favorecerá la generación de ideas novedosas.

PAPEL DEL ALUMNO


El alumno que aprende debe ser activo. La actividad se consigue mediante un modelo de ejercicio de investigación, fomentando la autonomía “aprender a aprender” y aplicando y explicando lo que ha aprendido.

- **Respecto a la familia de los alumnos.**
 - Reforzar los logros personales sin dejar de mantener un adecuado nivel de exigencia.
 - Favorecer la crítica y autocrítica adecuada, reconociendo sus necesidades, sus puntos fuertes y débiles.
 - Facilitarle experiencias y actividades para integrarse con otros iguales. Proporcionarle, con asiduidad, ambientes y salidas culturalmente

enriquecedoras, pero sin sobrecargar su horario, de tal forma que tenga tiempo libre para jugar y dedicarlo a lo que él quiera.

- Continuar desarrollando valores como el respeto a sí mismo y hacia los demás, autoconfianza, colaboración, confianza en los otros, admisión de las diferencias personales como elemento enriquecedor y diversificador. Favorecer la sensibilidad ante los demás y la flexibilidad de criterio.
- Mantener relación continuada con los profesores, tutores y departamento de orientación, como elemento básico para coordinar las actuaciones y crear un marco de colaboración adecuado en beneficio del alumno.

- Ejemplo de metodología de trabajo

TRABAJO POR PROYECTOS	
	<p>Trabajar por proyectos supone realizar pequeñas investigaciones sobre temas que tienen su origen en las experiencias propuestas por los alumnos o el profesor.</p> <p>Motivo: El trabajo en proyectos es una forma de educación interdisciplinar, pues permite trabajar contenidos y conocimientos de diferentes áreas.</p> <p>Además, también es una forma de trabajo en grupo. El conocimiento común se construye buscando la contribución de todos en el proceso.</p> <p>Con esta actividad trabajaremos la parte afectivo emocional y el dominio de las situaciones y la preferencia del trabajo individual (Inteligencia Inter-Personal).</p>

TRABAJAR POR PROYECTOS EDUCATIVOS

Principios

- Se trata de un modelo práctico basado en la experiencia.
- El profesor acompaña y ayuda al alumno/a.
- No se basa en el aprendizaje memorístico o la acumulación de conocimientos.
- Respeta los ritmos de los alumnos, parte de su nivel de conocimiento y favorece el aprendizaje colaborativo.

Fases

Preparación	Procedimiento	Evaluación
<p>1) Los alumnos o el profesor proponen el tema (no se impone, se discute ya se hace partícipes a los alumnos del proceso)</p> <p>2) Se llevan a cabo actividades encaminadas a responder preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es lo que sabemos del tema? - ¿Qué es lo que queremos alcanzar? - ¿Cómo lo vamos a hacer? - ¿Qué necesitamos inicialmente para hacerlo? - ... 	<p>1) Se ponen en práctica las actuaciones para alcanzar los objetivos del proyecto.</p> <p>2) El profesor acompaña a los alumnos en el proceso: orientando a los alumnos en las dificultades.</p>	<p>1) Significa responder a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se respondieron a las dudas inicialmente planteadas? - ¿Se han alcanzado otros objetivos no esperados? - ¿Se han dado a conocer los resultados a la comunidad educativa? - ¿Qué dificultades no hemos encontrado en el proceso? <p>2) Se realizará una evaluación Inicial, procesual y final.</p>

ACTIVIDAD: LA PRENSA EXTRANJERA

Material Necesario: Recortes de prensa o fotocopias de los mismos. La temática puede ser variada, pero igual para todos.

Procedimiento:

1. Se comienza con una organización tradicional del aula, en la que le profesor les informa de los titulares de los artículos seleccionados, resuelve dudas de los alumnos y aclara el vocabulario nuevo que pudiera aparecer.
2. Se realiza una lluvia de ideas sobre los posibles contenidos a los que los titulares pueden hacer referencia.
3. Se organiza el aula en parejas y se les entrega a cada pareja un juego completo de los artículos, para que los estudiantes puedan verificar sus suposiciones. También, de dos en dos, han de responder a una serie de preguntas relacionadas con el tema tratado.
4. Se propone la discusión, en el gran grupo, las respuestas de las distintas parejas. El profesor no opina, su labor es la de moderador.
5. Tras cumplir el tiempo establecido, el profesor preguntará sobre la historia que más les ha interesado. De acuerdo a sus respuestas, organizados en pequeños grupos, extenderán la actividad de forma más novedosa, elaborando e imaginando las respuestas de los protagonistas de las historias.
6. Se concluirá con una puesta en común del trabajo realizado, individualmente cada alumno entregará al profesor, por escrito, un resumen y valoración de la tarea.

- Temporalización

No se trata de un propuesta de actividades a realizar en un tiempo determinado, sino una forma diferentes de trabajo con perspectiva y voluntad de continuar. El grado y conocimiento de las técnicas a utilizar, así como la sistemática evaluación del proceso, irán marcando el ritmo de avance.

Plantearse esta forma de trabajo es un gran reto que, sin duda, va más allá de la exclusiva aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras.

- Seguimiento y evaluación.

La evaluación, que se lleva a cabo, es continua y cualitativa. Se trata de valorar el grado de adecuación y utilidad que tiene el programa, recogiendo las opiniones tanto del alumnado como del responsable de la asignatura (evaluación por triangulación). Nos interesa saber en qué medida se consiguen los objetivos del programa. Conocer el grado de satisfacción que experimentan los alumnos al finalizar todas las actividades. También se analizan los diferentes puntos fuertes y débiles, los aspectos positivos y negativos, con el fin de saber en qué se puede mejorar para el curso próximo.

En los anexos al documento, se incluye una propuesta de modelos para la evaluación del proceso enfocados a profesores y alumnos (*cf. anexos V y VI*).

5.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En cuanto a las limitaciones para llevar a cabo este estudio fin de máster es necesario indicar que, en su desarrollo, se ha encontrado las siguientes limitaciones:

- El número de estudiantes que conforman la muestra y que, por tanto, sus conclusiones pudieran no ser fiablemente extrapolables.
- Pese a que se trató de crear el ambiente lo más relajado y positivo posible, existió una coincidencia de las actividades propias de un final de curso: exámenes finales, recuperaciones, entrega de trabajos... con las pruebas aplicadas.
- Por último, señalar que, tal y como se ha indicado arriba, se han dejado al margen la consideración de importantes factores como: el nivel socio-económico y cultural-familiar del alumnado matriculado, que tienen reflejo en su aprendizaje y rendimiento.

5.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio ha tratado de ofrecer una descripción estadística acerca de la contribución de la creatividad en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que nos abre una ventana para:

- Profundizar en la investigación para el diseño de instrumentos específicos, que evalúen la creatividad en el aprendizaje de las diferentes áreas de conocimiento.
- La realización de estudios más amplios, que consideren la influencia de factores como: el nivel socio-económico, cultural o territorial...
- Por último, parece importante e interesante, abordar el estudio desde una perspectiva interdisciplinar, de modo que se analice la relación de los constructos objeto de valoración en este trabajo fin de máster, con técnicas de neuro-imagen o de registro de la actividad bio-eléctrica cerebral.

6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1. BIBLIOGRAFÍA

- Weinberg, S. L. y Goldberg, K. P. (1982). *Estadística Básica para las Ciencias Sociales*. México: Interamericana.
- Myers, D. G. (2011). *Psicología*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Corbalán, F. J., Martínez, F., Alonso, C., Donolo, D., Tejerina M., y Limiñana, R. M. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Monreal. C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca nueva.

6.2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Nueva York: Harcourt Bra-ce.
- Arietti, C. (1996), *Creativity, the magic synthesis*. Nueva York: Basic Books.
- Baker, K. A. y Kanter, A. A. (1983). *Bilingual education: a reappraisal of federal policy*. Lexington, MA: Lexing Poton Books.
- Barron, F (1988). Putting creativity to work en Sternberg, RJ (ed.) *The Nature of Creativity*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bekhtereva, N.P. *et al.* (2001). Study of the brain organization of creativity III. Brain activation assessed by local cerebral blood flow and EEG. *Human Psysiology*, 27, 390 – 397.
- Benítez, M., Gimenez, M., & Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación. En *red*. Recuperado el 28 de junio de 2013 de <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS>, 2.
- Binet, A. (1909). *Las ideas modernas sobre los niños*. Pars: Ernest Flammarion.
- Bloom, B. S. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy: Marfil.
- Bruner, J. S. (1962). *On Learning*. Harvard: Harvard University Press.
- Byalistok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65, 24 – 35.

- Campos, A., y Conzalez, M. A. (1993). Creatividad y rendimiento académico. En estudiantes de Bellas Artes, Ciencias y Letras. *Adaxe*, 9, 19 – 28.
- Carlsson, I. et al. (2000). *On the neurobiology of creativity. Differences in frontal activity between high and low creative subjects. Neuropsychologia*, 38, 873 – 885.
- Chávez – Eakle, R. A. et al. (2007). Cerebral blood flow associated with creative performance: a comparative study, *Neuroimage*, 38 (3), 519 – 528.
- Chávez – Eakle, R. A. et al. (2004). Neurobiología de la creatividad: resultados preliminares de un estudio de activación cerebral. *Salud Mental*, 27, 38 – 46.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition, *AILA Review*, 19, 42 – 68.
- Duverger, J. (1995). Reperes et enjeux. *Revue Internationale d'Education, Enseignements bilingües*, 7, 29 – 44.
- Edwards, M.P. y Tyler, L. (1965). Intelligence, creativity, and achievement in a nonselective public junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 56, 96 – 99.
- Escobar, A. y Gómez – González, B. (2006). Creatividad y función cerebral. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 7 (5), 391 – 399.
- estudiantes de Bellas Artes, Ciencias y Letras. *Adaxe*, 9, 19 – 28.
- Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA S.A.
- Flescher, I. (1963). Anxiety and achievement of intellectually gifted and creatively gifted children. *Journal of psychology*, 56, 251 – 268.
- Gagliardi, R. (1995). Des élèves bilingues en classe. *Revue Internationale d'Education, Enseignements bilingues*, 7, 87 – 94.
- Galton, F. (1892). *Hereditary genius, an inquiry into its laws and consequences*. Londres: Macmillan Fontana.
- Garaigordobil, M. Y Berrueco, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *Spanish Journal of Psychology*, 14 (2), 608 – 618.
- Garaigordobil, M. y Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 18 (1), 87 – 98.
- Gardner, H. (1994). *Creating Minds*. New York: Basic Books.

- Garrett, R. M. (1987). Issues in science education: problem-solving, creativity and originality. *International Journal of Science Education*, (9), 125 – 137.
- Gervilla, A. (1987). *Creatividad, inteligencia y rendimiento*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Getzels, J.W. y Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Glover, J. A. y Bruning, R. H. (1987). *Educational Psychology*. Boston: Little, Brown and Company.
- González Fontao, M. P., (1996). Los factores de creatividad como determinantes del rendimiento académico. *Revista Galego – Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(9), 59 – 67.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444 – 454.
- Hallman, R (1963). Condiciones necesarias y suficientes para la creatividad. Implicaciones educativas de la creatividad. En Curtis, Demos, y Torrance, *Implicaciones educativas de la Creatividad* (p. 22 – 36). Salamanca: Anaya.
- Hamel, G. (2008). *El futuro de la administración*. Bogotá: Norma.
- Helmholtz H. A. (1879). Studien über elektrische Grenzsichten. *Annalen der Physik und Chemie*, 7, 337 – 387.
- Humphrey, G. (1951). *Thinking*. Londres: Methuen.
- Hutchison, W. L. (1967). Creative and productive thinking in the classroom. *The Journal of Creative Behavior*, 1(4), 419-427.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21 – 48.
- Locke, E. A. (1963). Some correlates of classroom and out – of – class achievement in gifted science students. *Journal of Educational Psychology*, 54, 238 – 248.
- MacKinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness: identifying and developing creativity*. Buffalo: Creative Education Foundation.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79 (3), 372 – 386.
- Maslow, A. (1971). *Personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Morchio, M. J. (2004). *Enseñanza de una lengua extranjera desde las inteligencias múltiples*. Material no publicado. Recuperado el 28 de junio de 2013 de <http://www.fimte.fac.org.ar/doc/15cordoba/Morchio.doc>

- Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M. L., Navés, T., Torrás, M. R., Tragant, E., y Victori, M. (2003). En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera. *Revista – Fòrum sobre Plurilingüisme i Educació*, (1), 1 – 13. *Recuperado el 28 de junio de 2013 de* http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n_1/munoz-article-n1.pdf.
- Ortiz, T. (2008). *Neurociencia y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2005). *Desarrollo humano*. Mexico: Mc. Graw Hill.
- Parves, J. J. y Brunelle, E. A. (1967). *Literature of Creativity*. (Vol. 1). Beirut: J.C.B.
- Perkins, D. N. (1984). Creativity by Design. *Educational Leadership*, 42 (1), 18 – 25.
- Perkins, D. N. (1986). Thinking Frames. *Educational Leadership*, 43 (8), 4 – 10.
- Pinto, M. G. (1979). El bilingüismo como factor creativo en " Altazor". *Revista Iberoamericana*, 45 (106), 117 – 127.
- Pinto, M.A, (1993). Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche, *Scientia paedagogica experimentalis*, 31, 119 – 147.
- Poincare, M. (1974). *La Filosofía de la Matemática*. Madrid: Tecnos.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores del rendimiento Escolar*. Barcelona: Oikos – tua.
- Salas, M. (2008). Elogio de la escritura creativa de E/EL. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, 4, 47 – 58.
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y Cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, 25 (102), 6 – 21.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Snow, C. E., y Hoefnagel – Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child development*, 1114 – 1128.
- Thorndike, E. (1903): *Educational Psychology*. Nueva York: Lemcke and Buechner
- Torrance, E. P. (1969). *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires: Troquel.
- Torrance, E. P., Wu, S. – J., Gowan, J. C. y Aliotti, N. C. (1970). Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore. *Journal of Educational Psychology*, 61 (1), 72 – 75.

- Torres Águila, J. R. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *Phonica*, (1), 1 – 9. Recuperado el 28 de junio de 2013 de <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/>
- Treffinger, D. J. (1995). Creative problem solving: overview and educational implications. *Educational Psychology Review*, 7, 301 – 312.
- Ulmann, G. (1972). *Creatividad*. Madrid: Rialp.
- University of Cambridge (2009). *Samples Papers*. Recuperado el 28 de junio de 2013 del sitio Web del *Departamento de Cambridge English Language Assessment* de la Universidad de Cambridge, de <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/key-for-schools/how-to-prepare/>
- Uribe, D., Gutiérrez, J. y Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 10, 85 – 100.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The rol of tutorial in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89 – 100.

ANEXOS

Anexo I

Ficha Técnica de Aplicación 1. **Test CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad.**

CREATIVIDAD

Autores: Corbalán, F. J., Martínez, F., Alonso, C. y Donolo, D.

Autores del Manual Corrección:

Corbalán, F. J., Martínez, F., Alonso, C., Donolo, D., Tejerina M., y Limiñana, R. M.

Procedencia:

TEA Ediciones, 2003.

Aplicación: adolescentes (Rango de Edad 12 años y 6 meses – 13 años y 6 meses).

Ámbito de Aplicación: Colectivo (grupos de 10 alumnos).

Duración:

10 minutos.

Finalidad:

Baremación de la inteligencia creativa mediante una evaluación cognitiva de la creatividad del sujeto según el indicador de producción de preguntas, en el contexto teórico de búsqueda y resolución de problemas.

Baremos:

Baremos en puntuación centiles para adolescentes en muestra española.

Material Utilizado:

Manual, protocolo (ejemplar B), lápiz o bolígrafo y cronómetro.

Procedimiento de aplicación:

En ambiente distendido y sereno, en grupos de 10 alumnos/as, se procede a la lectura de las instrucciones que aparecen en el punto 7.2. sobre las instrucciones de aplicación del manual *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad* (2003).

Anexo II

Protocolo: Ejemplar B. Lámina. **Test CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad.**

CREATIVIDAD

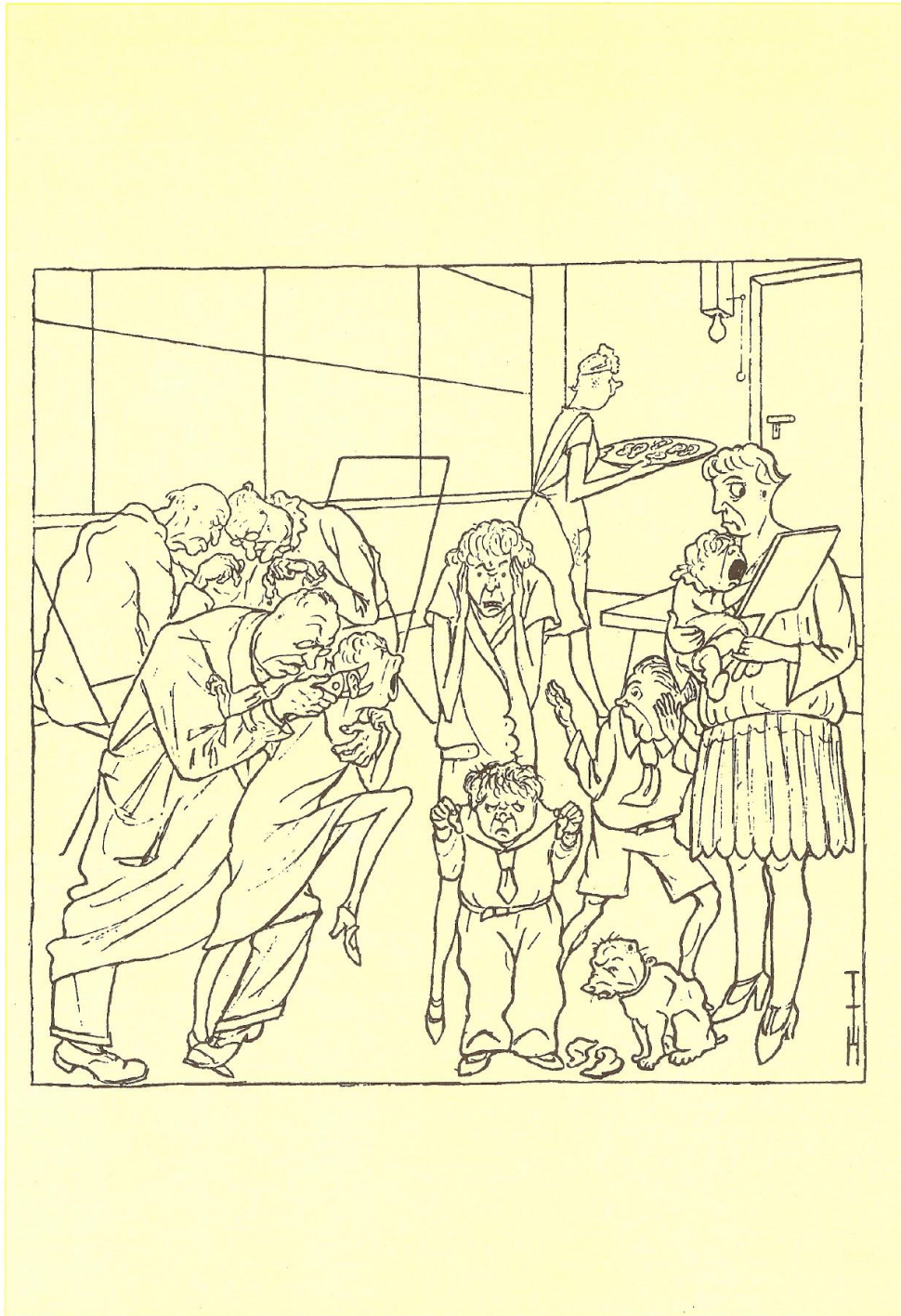


FIGURA REPRODUCCION DE H. DAUCHER, «VISION ARTISTICA Y VISION RACIONALIZADA». Ed. GUSTAVO GILI, BARCELONA

Anexo III

Ficha Técnica de Aplicación 2. *Key English Test (KET) for Schools*.

RENDIMIENTO ACADÉMICO (INGLÉS)

Autores: University of Cambridge. ESOL Examinations.

Aplicación: niños y adolescente en edad escolar

Ámbito de Aplicación: Colectivo.

Duración:

- Comprensión lectora y expresión escrita: 1 hora y 10 minutos.
- Comprensión auditiva: 30 minutos (incluidos 8 minutos para escribir las respuestas).
- Expresión oral: 8 minutos.

Finalidad:

Valorar si se ha alcanzado, en niños de edad escolar, un nivel básico de comprensión del inglés cotidiano, sobre temas y contenidos enfocados a sus intereses y experiencias. El que se corresponde con el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Baremos:

- La prueba Key English Test (KET) for Schools cuenta con 3 subpruebas: KET – Reading – Writing, comprensión y expresión escrita, KET – Listening, comprensión oral y KET – Speaking, expresión oral. El total cuenta con 81 reactivos y la sesión para examinar la comprensión oral.
- La puntuación de cada una de estas subpruebas varía entre cero y diez.
- El valor ponderado (P) de cada parte (% del total):

KET – Reading – Writing	50%
KET – Listening	25%
KET – Speaking	25%

Material Utilizado:

Modelos de Examen del año 2009, lápiz o bolígrafo y cronómetro.

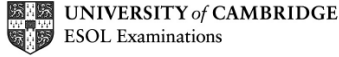
Procedimiento de aplicación:

En ambiente distendido y sereno se siguieron los siguientes criterios de aplicación:

- Comprensión lectora y expresión escrita: grupo de 40 alumnos.
- Comprensión auditiva: grupos de 10 alumnos.
- Expresión oral: candidatos por parejas.

Anexo IV

Modelo de test. **KEY ENGLISH TEST for Schools: Reading and Writing**



KEY ENGLISH TEST for Schools

PAPER 1 Reading and Writing

Sample Paper

Time 1 hour 10 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Do not open this question paper until you are told to do so.

Write your name, Centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there.

Read the instructions for each part of the paper carefully.

Answer all the questions.

Read the instructions on the answer sheet.

Write your answers on the answer sheet. Use a pencil.

You **must** complete the answer sheet in the time allowed.

INFORMATION FOR CANDIDATES

There are nine parts to the test.

Questions **1 – 55** carry one mark.

Question **56** carries five marks.

© UCLES 2009

Modelo de test. **KEY ENGLISH TEST for Schools: Reading and Writing (cont.)****Reading and Writing • Part 1****Questions 1 – 5**

Which notice (A – H) says this (1 – 5)?

For questions 1 – 5, mark the correct letter A – H on your answer sheet.



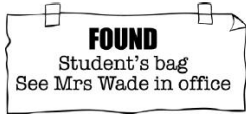
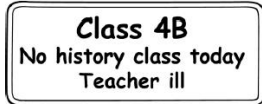


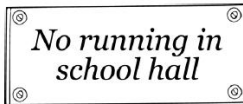
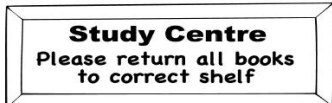
Example:

0 You cannot use your phone.

Answer:

0	A	B	C	D	E	F	G	H
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 1 You should put things back in the right place.
- 2 Go here if you have lost something.
- 3 You must walk in this place.
- 4 These students do not have a lesson.
- 5 You cannot go in through here.

- A 
- B 
- C 
- D 
- E 
- F 
- G 
- H 

Modelo de test. **KEY ENGLISH TEST for Schools: Reading and Writing (cont.)****Reading and Writing • Part 2****Questions 6 – 10**

Read the sentences about an internet café.
Choose the best word (**A**, **B** or **C**) for each space.
For questions **6 – 10**, mark **A**, **B** or **C** on your answer sheet.

**Example:**

0 Last month an internet café near Ivan's house.

A opened **B** began **C** arrived

Answer:

0	A	B	C
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 The internet café quickly became with Ivan and his friends.

A favourite **B** popular **C** excellent

7 It only Ivan five minutes to get to the café.

A takes **B** has **C** gets

8 Ivan often his friends there after school.

A waits **B** meets **C** goes

9 The café has different of computer games that they can play.

A things **B** ways **C** kinds

10 Ivan thinks there is a lot of information on the internet.

A certain **B** sure **C** useful

Modelo de test. **KEY ENGLISH TEST for Schools: Reading and Writing (answer key)****PAPER 1: READING AND WRITING**

Answer key

Reading and Writing

PART ONE	PART TWO	PART THREE	PART FOUR	PART FIVE
1 H	6 B	11 C	21 A	28 B
2 C	7 A	12 B	22 C	29 C
3 G	8 B	13 C	23 A	30 B
4 D	9 C	14 A	24 B	31 B
5 A	10 C	15 C	25 A	32 A
		16 F	26 A	33 C
		17 B	27 B	34 A
		18 D		35 C
		19 A		
		20 H		

PART SIX	PART SEVEN	PART EIGHT
36 stadium	41 have	51 Saturday
37 camera	42 them	52 (starts at) 1.30 (p.m.)
38 beach	43 than	(starts at) 13.30
39 guitar	44 the	(starts at) one thirty (in the afternoon)
40 tent	45 last	(starts at) half past one (in the afternoon)
	this	53 (a) (warm) sweater
	46 with	54 car
	47 go	55 366387
	48 ago	
	49 each	
	every	
	a	
	per	
	50 lot	

Brackets () indicate optional words.

Modelo de test. *KEY ENGLISH TEST for Schools: Speaking***Key English Test for Schools
Speaking Test****Part 1 5 – 6 minutes**

In this part of the Speaking test, each candidate interacts with the interlocutor, using the language normally associated with meeting people for the first time, giving factual information of a personal kind, for example, name, place of origin, study, family, etc. Candidates are also expected to be able to talk about their daily life, interests, likes, etc.

Modelo de test. **KEY ENGLISH TEST for Schools: Speaking (cont.)**

Part 2 3 – 4 minutes (Prompt card activity)

Prompt cards are used to stimulate questions and answers of a non-personal kind. The interlocutor reads out instructions and gives a question card to one candidate and an answer card to the other. After the candidates have asked and answered the questions, they change roles, as in the example below.

Example


The interlocutor reads out these instructions and gives a question card to Candidate B and an answer card to Candidate A.

Candidate A, there is some information about a skateboarding competition. Candidate B, you don't know anything about the skateboarding competition, so ask A some questions about it. Now B, ask A your questions about the skateboarding competition and A, you answer them.

Candidate A – your answers

Skateboarding Competition
for anyone 11 – 15 years old

at
Green Park
20 June




1st prize
New Skateboard
visit www.citynews.com for more
information

Candidate B – your questions

Skateboarding Competition

- ◆ where ?
- ◆ for children ?
- ◆ date ?
- ◆ website ?
- ◆ what / win ?



There is a variety of acceptable questions which may be produced using this material. For example:

Where is the competition?
Is the competition for children?
What date is it?
Is there a website address?
What can you win?

Modelo de test. **KEY ENGLISH TEST for Schools: Speaking (cont.)**

The examiner will stop the interaction after 4 or 5 questions have been asked and answered. A different set of prompt cards is then given out, so that Candidate A has the opportunity to ask questions and Candidate B to answer them. In this example, the questions are about a theatre school.

Candidate B, here is some information about a theatre school. Candidate A, you don't know anything about the theatre school, so ask B some questions about it. Now A, ask B your questions about the theatre school and B, you answer them.

Candidate B – your answers

"Lenny Grade"



Theatre School
22 High Street


We'll teach you to act, sing and dance!

Classes 3 to 5 p.m. Every Saturday

Fee: £35 a month

Visit: www.theatre.com

Candidate A – your questions

Theatre school 

- ◆ name / school ?
- ◆ what / learn ?
- ◆ when / classes ?
- ◆ cost ?
- ◆ address ?

Modelo de test. **KEY ENGLISH TEST for Schools: Listening**

Candidate Name _____

Centre Number	Candidate Number

KEY ENGLISH TEST for Schools

PAPER 2 Listening

Sample Paper

Time Approximately 30 minutes (including 8 minutes' transfer time)

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Do not open this question paper until you are told to do so.

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page and on your answer sheet if they are not already there.

Listen to the instructions for each part of the paper carefully.

Answer all the questions.

While you are listening, write your answers on the question paper.

You will have eight minutes at the end of the test to copy your answers onto the separate answer sheet. Use a pencil.

At the end of the test, hand in both this question paper and your answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

There are five parts to the test.

Each question carries one mark.

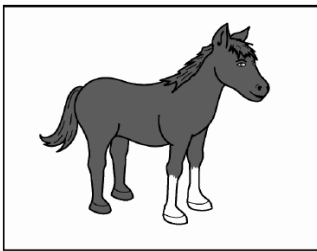
For each part of the test there will be time for you to look through the questions and time for you to check your answers.

© UCLES 2009

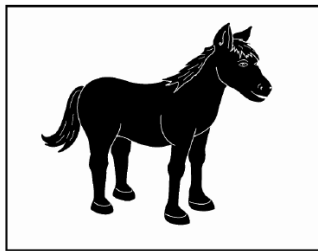
Modelo de test. **KEY ENGLISH TEST for Schools: Listening (cont.)****Listening • Part 1****Questions 1 – 5**

You will hear five short conversations.
 You will hear each conversation twice.
 There is one question for each conversation.
 For each question, choose the right answer (A, B or C).

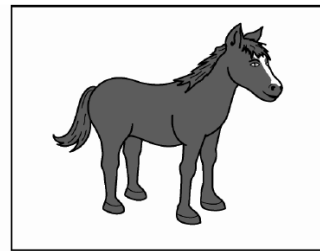
Example: Which is the girl's horse?



(A)

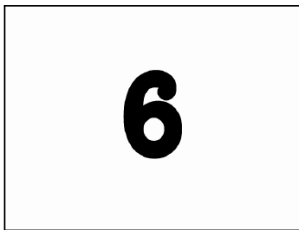


B



C

1 How many children went on the school trip?



A



B

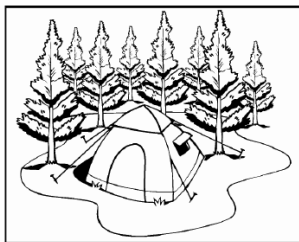


C

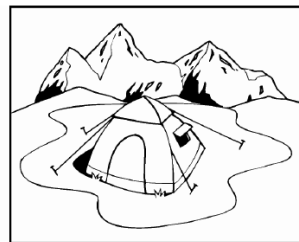
2 Which campsite did Josh stay at last year?



A



B



C

2

Modelo de test. **KEY ENGLISH TEST for Schools: Listening (cont.)**

3 How much is the skirt?



A

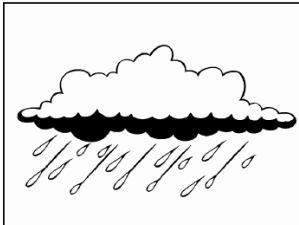


B

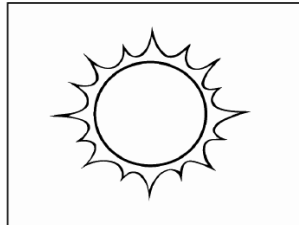


C

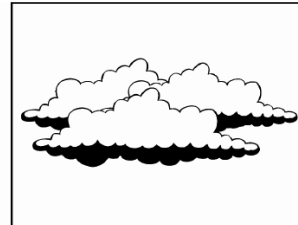
4 What's the weather like now?



A



B

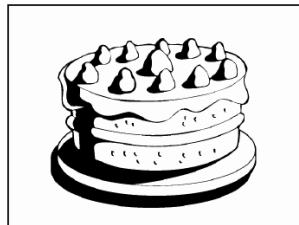


C

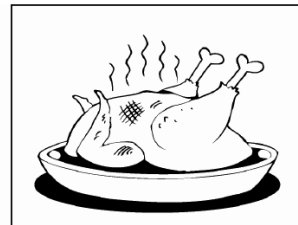
5 What will the girl cook?



A



B



C

3

Turn Over ►

Modelo de test. **KEY ENGLISH TEST for Schools: Listening (cont.)****Listening • Part 2****Questions 6 – 10**

Listen to Nick talking to a friend about his birthday presents.
 What present did each person give him?
 For questions **6 – 10**, write a letter **A – H** next to each person.
 You will hear the conversation twice.

Example:

0 Cousin

PEOPLE

6 Mum

7 Brother

8 Aunt

9 Uncle

10 Grandmother

PRESENTS

A bike

B book

C cinema tickets

D clothes

E computer game

F mobile phone

G money

H music CD

Modelo de test. **KEY ENGLISH TEST for Schools: Listening (tapescript)**

PAPER 2: LISTENING

Tapescript for Sample Paper

This is the Cambridge Key English Test for Schools Listening Sample Paper.
There are five parts to the test. Parts One, Two, Three, Four and Five.

We will now stop for a moment before we start the test.
Please ask any questions now because you must NOT speak during the test.

PAUSE

Now look at the instructions for Part One.

PAUSE

You will hear five short conversations.
You will hear each conversation twice.
There is one question for each conversation.
For each question, choose the right answer, A, B or C.

Here is an example:
Which is the girl's horse?

Boy: Is that your horse over there, with the white face?

Girl: No. Mine is the one with two white legs. Isn't she pretty?

Boy: Oh yes, standing next to the black one.

Girl: That's right. Would you like to ride her?

PAUSE

The answer is A.
Now we are ready to start.

— *** —

Look at question 1.

PAUSE

1 How many children went on the school trip?

Man: Did you enjoy your school trip, James? Did everyone in your class go?

James: No, twelve people stayed behind, so there were eighteen of us. We had a great time.

Man: Where did you all sleep?

James: We had small rooms with six beds in each one. It was lots of fun.

PAUSE

Now listen again.

REPEAT

PAUSE

2 Which campsite did Josh stay at last year?

Woman: Where did you go on holiday last year Josh? Did you go to that campsite by the sea again?

Josh: We couldn't because it was full. But we found an even nicer one, in a forest.

Woman: Are you going there again this year?

Josh: My dad wants to try one in the mountains this year.

PAUSE

Now listen again.

REPEAT

PAUSE

3 How much is the skirt?

Sophie: Mum, will you buy me this skirt?

Mother: How much is it, Sophie? I don't want to spend more than twenty pounds.

Sophie: Well, this ticket says twenty-five pounds but I think everything in this part of the shop is in the sale.

Mother: Oh yes, look, it's fifteen pounds. OK then, but that's the last thing I'm buying today.

PAUSE

Now listen again.

REPEAT

PAUSE

Now listen again.

REPEAT

PAUSE

4 What's the weather like now?

Boy: Pete, it's stopped raining. Shall we go out for a bike ride?

Pete: I'm watching TV now. Anyway, it's still cloudy. I think it's going to rain again.

Boy: Oh all right. Shall we go tomorrow if it's sunny?

Pete: Yes, OK.

PAUSE

Now listen again.

REPEAT

PAUSE

5 What will the girl cook?

Girl: Mum, can I do some cooking?

Mother: I suppose so. What do you want to make, a cake?

Girl: No one liked the one I made last week. Can I make some soup this time?

Modelo de test. KEY ENGLISH TEST for Schools: Listening (tapescript cont.)

Mother: OK. We can have it for lunch. I'm cooking roast chicken for dinner tonight.

PAUSE

Now listen again.

REPEAT

PAUSE

This is the end of Part One.

PAUSE

— *** —

Now look at Part Two.

PAUSE

Listen to Nick talking to a friend about his birthday presents.

What present did each person give him?

For questions 6–10, write a letter A–H next to each person. You will hear the conversation twice.

PAUSE

Girl: Hi Nick. What's that you're reading?

Nick: It's a book my cousin got me for my birthday. It's really interesting.

Girl: Oh yes, I forgot it was your birthday. What did you get from your mum?

Nick: Well, I asked for a new bike, but she bought me this phone instead. I can listen to music on it and take pictures!

Girl: Oh! And what did your brother get you? A computer game?

Nick: He bought me this jacket. Do you like it?

Girl: It's great. Did your aunt buy you anything?

Nick: Well, she usually gives me money. But this year she got me two tickets to see a film.

Girl: And what about your uncle? He knows a lot about music doesn't he?

Nick: Yes, he usually buys me a CD. But this time he gave me twenty pounds and told me to choose something myself.

Girl: And did your grandmother give you anything?

Nick: Well, I often get clothes from her, but this year she gave me a computer game. My brother helped her choose it!

PAUSE

Now listen again.

REPEAT

PAUSE

This is the end of Part Two.

PAUSE

— *** —

Now look at Part Three.

PAUSE

Listen to Susie talking to her friend Matt about going to the cinema.

For each question, choose the right answer, A, B or C. You will hear the conversation twice.

Look at questions 11–15 now. You have twenty seconds.

PAUSE

Now listen to the conversation.

Susie: Hi Matt. Would you like to come to the cinema with me and Jane on Saturday? We asked Sam and Pete too but they're both busy.

Matt: What are you going to see Susie?

Susie: Field of Green. It's got Johnny Delaicey in it.

Matt: Oh, yes, I know. He was in Sunny Day and Heart of Gold. Is it on at the cinema in the shopping centre?

Susie: That one's closed. We're going to the one opposite the park. It's not on at the one by the market.

Matt: And how are you getting there?

Susie: My mum can't drive us, so we're going to walk from my house. We can get the bus back afterwards.

Matt: OK. What time shall I be at your house then?

Susie: Well, the film starts at four-fifteen, so come at a quarter to four. It takes about twenty minutes to get there.

Matt: Fine. And how much money should I bring? Tickets are five pounds fifty aren't they?

Susie: These are more. They're six pounds twenty for this film. I'm taking eight pounds so I can get a drink as well.

Matt: Good idea. See you later!

PAUSE

Now listen again.

REPEAT

PAUSE

This is the end of Part Three.

PAUSE

— *** —

Modelo de test. **KEY ENGLISH TEST for Schools: Listening (answer key)****PAPER 2: LISTENING**

Answer key

PART ONE	PART TWO	PART THREE	PART FOUR	PART FIVE
1 C	6 F	11 B	16 (Alison) GAYLE	21 Thursday (s)
2 B	7 D	12 C	17 (£) 26.50 (per hour)	Thurs
3 A	8 C	13 B	18 city centre	22 8
4 C	9 G	14 A	city center	eight
5 A	10 E	15 B	19 01253 664 783	23 (Films, TV and) music
			20 (before) 9 (.00) (o'clock) (p.m.)	24 (a new) camera
			(before) nine (o'clock) (p.m.)	25 05735 789 655

Brackets () indicate optional words.

El documento completo, de libre acceso, está disponible para su descarga en el sitio Web del *Departamento de Cambridge English Language Assessment* de la Universidad de Cambridge: <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/key-for-schools/how-to-prepare/>

Anexo V

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PARA LOS PROFESORES

Título del Unidad _____

GRADO DE CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS	4	3	2	1	0
1. Claridad en su redacción.					
2. Conocimiento por los alumnos.					
3. Selección adecuada de objetivos y contenidos.					
4. Coherencia entre lo esperado y lo obtenido.					
5. Consecución general de los objetivos.					
METODOLOGÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS	4	3	2	1	0
1. Disponibilidad de recursos y facilidad para su uso.					
2. Ayuda prestada en el proceso.					
3. Favorece la motivación del alumno.					
4. Adecuación con el tema abordado.					
5. Aplicación de diferentes métodos y recursos.					
PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS	4	3	2	1	0
1. En actividades complementarias y extraescolares.					
2. En procesos de evaluación (co-evaluación).					
3. Como promotores de las actividades.					
4. Como colaboradores en la organización del aula.					
5. Grado de tolerancia en su grupo.					
6. Relación entre los alumnos.					
7. Relación y participación de los padres.					
SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS	4	3	2	1	0
1. Atención individual del profesor.					
2. Implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
3. Motivación durante el proceso.					
4. Preparación adquirida al final del proceso.					
SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES	4	3	2	1	0
1. Grado de participación en la toma de decisiones.					
2. Elaboración de actuaciones conjuntas.					
3. Elección y elaboración de materiales.					

Cuestionario de evaluación para profesores (continuación)

4. Coordinación entre niveles y ciclos de la etapa.					
5. Organización de actividades complementarias y extraescolares.					
6. Satisfacción en las actividades programadas.					
SUGERENCIAS					

NIVELES DE VALORACIÓN:

0. NS/NC

1. Mal

2. Regular

3. Bien

4. Muy bien.

Anexo VI

CUESTIONARIO DE COEVALUACIÓN PARA LOS ALUMNOS

Lo rellenan los alumnos individualmente o en pequeños grupos de discusión, con o sin puesta en común, al final de cada unidad de trabajo realizada.

Título del Unidad _____

CLIMA EN EL AULA	4	3	2	1	0
1. Ambiente de trabajo.					
2. Relación con los compañeros.					
3. Relación con los responsables					
4. Uso y aprovechamiento del material.					
5. Rendimiento.					
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	4	3	2	1	0
1. Interés personal.					
2. Conocimientos previos.					
3. Interés por las actividades.					
4. Disponibilidad de recursos y facilidad de uso.					
5. Motivación durante el proceso.					
6. Dificultades y soluciones.					
7. Tu participación.					
SUGERENCIAS					

NIVELES DE VALORACIÓN:

0. NS/NC

1. Mal

2. Regular

3. Bien

4. Muy bien.