



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**La educación bilingüe en la Comunidad
Autónoma de la Región de Murcia:
influencia en la creatividad, rendimiento y
motivación académica del alumnado de
Educación Primaria**

D. Juan Antonio Ródenas Ríos

2016

A mi abuelo Domingo, mis padres y mi hermana.

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría comenzar mencionando en estos agradecimientos a mi directora de tesis, la Dra. M^a Dolores Adsuar Fernández, por haberme dado la oportunidad de llevar a cabo este proyecto, guiarme en el camino de la investigación, pero, ante todo, por demostrarme que tengo a una amiga y un apoyo para todo. Me has enseñado que las barreras ajenas son, como bien dice la palabra, “ajenas”, y que no hay que poner límites a nuestros sueños. Gracias por todo.

A continuación querría trasladar mi más sentido agradecimiento a mi familia por haber hecho de mí lo que soy a día de hoy: una persona luchadora, constante y ante todo humana. En especial, dar las gracias a mi padre y a mi madre por ofrecerme siempre la parte positiva de todo, por ayudarme en lo bueno pero sobre todo en lo malo, por enseñarme que algunas veces estos proyectos conllevan sacrificios, agobios y momentos de vértigo... Pero, ante todo, gracias por ser consecuentes con lo difícil del proceso, y estar siempre ahí, sois los mejores padres del mundo.

A mi hermana sólo le puedo dedicar palabras de agradecimiento y orgullo: has sido y serás mi principal referente académico, laboral, pero sobre todo personal. Sin ti todo esto no hubiera sido una realidad. Gracias y mil gracias... Sin tu paciencia, dedicación y esfuerzo compartido hubiera sido muy difícil: esto es un logro de los dos, nunca lo olvides.

También a mis abuelos y mis tíos, por estar siempre ahí y celebrar cada uno de mis logros y triunfos, por ser partícipes también de mis inquietudes y ofrecerme una perspectiva distinta a los problemas. Os quiero mucho y me siento muy afortunado de teneros. Gracias a mi pri y a mis gordos: Miguel y Daniela. No podría describir con palabras todo lo que os quiero, sois una parte fundamental en mi vida, habéis conseguido que nuestra familia sea muy feliz. Con vuestra presencia no hay pensamientos negativos, todo es vitalidad y cariño. Y no puedo dejar sin

nombrar a mi abuelo Domingo: no estás al alcance para darte un abrazo, pero te siento siempre a mi lado, puedes estar muy tranquilo porque dejaste una gran huella en cada uno de los tuyos y te has convertido en esa estrella que nos guía día a día hacia nuestras metas. Te quiero.

No puedo olvidar tampoco a mis amigos, aquellas personas que han aportado a mi vida todo lo bueno que puedo desear: cada uno de vosotros me habéis hecho sentir la mejor persona del mundo. En especial a mis “Friends family”: Rocio, Rebeca y Andrés... Son ya muchos los años los que nos conocemos, así como experiencias compartidas que me hacen reafirmarme en que más que amigos sois mi segunda familia, siempre al pie del cañón para todo. Nunca estaré lo suficientemente agradecido, me hacéis sentir cada día que sois claves en mi vida. También a mi Lauri e Irene, mis queridas amigas que han aguantado tanto mis agobios y agonías: siempre estaré eternamente agradecido, os quiero.

A mi familia de AUXILIA-Murcia sólo os puedo dedicar palabras llenas de orgullo y cariño por haberme dado los mejores años de mi vida como voluntario, enseñarme el verdadero valor de la discapacidad, aprender a pensar con sentido común y ante todo ser una persona llena de valores. No imagino mi vida sin mis salidas o mis colonias, sólo vosotros sabéis cargar las pilas a cambio de nada. En especial os debo el haber conocido a mi familia de frikis: Almu, Patri, José Antonio, Laura, Germán y Carmen... Sois esa válvula de escape que me aporta el verdadero valor de la amistad, además de enseñarme a disfrutar cada momento como si fuera el último, sois increíbles y especiales cada uno de vosotros.

A mis queridos maestros, a cada uno de vosotros gracias por haberme dado la mejor etapa universitaria que podría querer una persona: fiestas, Punta Cana, inquietudes, nervios, alegrías, pero ante todo sentirme siempre en familia. En especial debo mencionar a mi amigo José Andrés: puedo asegurar que nada de esto tampoco hubiera sido realidad sin tu apoyo ilimitado. Gracias por ofrecerme siempre palabras llenas de cariño, por ofrecerme una amistad incondicional y ser mi gran confidente. Gracias y mil veces gracias, te debo mucho.

No puedo dejar de mencionar tampoco a mis “perennes”: Inma, Inma De y María, todos sabemos la gran amistad que nos une y los grandes momentos que hemos compartido, sois cada una de vosotras auténticas y me siento muy afortunado de teneros en mi vida. En especial, gracias María por ser una persona a la que siempre sé que podré acudir, eres una gran amiga.

A mi grupo de máster haciéndonos llamar “luchando por una plaza”: sin duda, aunque no todos hayamos logrado el deseado triunfo, con la constancia y dedicación que nos caracteriza estoy seguro de que antes o después llegará. En especial dedicarle una palabras de agradecimiento a mi gran amiga Miriam: me has enseñado que eres un ejemplo a seguir, en el terreno académico pero ante todo en lo personal...¡Nunca lo olvides! Y también a mi amiga malagueña, Juana: gracias por ayudarme en tanto, y por haberme dado dos años llenos de buenos momentos. La distancia es sólo una mera traba para saber que siempre nos tendremos el uno al otro. Tampoco podría olvidar a mis dos grandes amistades universitarias: Melisa y Pilu. Gracias por vuestra amistad y por todos los momentos regalados hasta la fecha.

En definitiva, no me gustaría acabar sin recordar a los centros educativos que han participado en este proceso, por abrirme sus puertas y ante todo por ser partícipes de promover la investigación en las aulas para convertir el mundo de la educación en un lugar mejor. A los niños participantes que me han amenizado tanto con sus respuestas el arduo trabajo de corregir cuestionarios... Cada vez me doy más cuenta de que estoy súper orgulloso de ser maestro y de poder descubrir que los niños son pequeños gigantes llenos de curiosidades y creatividad.

Índice

Introducción	16
---------------------------	-----------

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. Bilingüismo y sociedad

1. El bilingüismo como fenómeno de globalización	23
1.1. Ventajas y desventajas del bilingüismo	31
2. Concepto de bilingüismo: diferentes perspectivas.....	44
2.1. Bilingüismo vs. Diglosia	52
3. El perfil de la persona bilingüe.....	55
3.1. Características cognitivas.....	61
3.2. Características socio-culturales.....	70
3.3. La persona plurilingüe.....	73
4. Tipos de bilingüismo	76

CAPÍTULO II. Bilingüismo y educación

1. La educación bilingüe como modelo de enseñanza-aprendizaje en los sistemas educativos del mundo	82
2. El bilingüismo como estrategia educativa en Europa	89
2.1. Medidas adoptadas en Europa para el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras	94
2.1.1. <i>El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)</i>	96
2.1.2. <i>El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)</i>	99
3. El bilingüismo en el Sistema Educativo Español: antecedentes e implicaciones educativas	102
4. El bilingüismo en el Currículo educativo actual en España	108

4.1. Bilingüismo en LOE y LOMCE.....	109
4.2. Programas bilingües (inglés-español) existentes en la actualidad en el Sistema Educativo español.....	114
5. La educación bilingüe en las Comunidades Autónomas monolingües	119
5.1. Referentes en la enseñanza bilingüe en comunidades monolingües en España: la Comunidad de Madrid y Andalucía.....	120
5.1.1. <i>Andalucía: Plan de Fomento del Plurilingüismo</i>	121
5.1.2. <i>El bilingüismo educativo en la Comunidad Autónoma de Madrid</i>	123
5.2. El bilingüismo en el currículo de la Comunidad Autónoma de Murcia	125
5.2.1. <i>La educación bilingüe en Colegios de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia</i>	129
5.2.2. <i>La educación bilingüe en centros de Educación Secundaria (ESO y Bachillerato) de la Región de Murcia</i>	139

CAPÍTULO III. Creatividad y educación bilingüe

1. Concepto de creatividad: Diferentes perspectivas	148
1.1. Modelos teóricos explicativos de la creatividad.....	152
2. Elementos de la creatividad	161
2.1. La persona creativa.....	161
2.2. El proceso creativa.....	164
2.3. El producto creativo	166
2.4. El contexto o ambiente.....	167
3. Creatividad en distintos dominios: Creatividad general vs. Creatividad específica.....	169
3.1. La creatividad gráfica o figurativa	171
3.1.1. <i>Instrumentos de medida de la creatividad gráfica o figurativa</i>	172

5.2.2. CIPAC.....	250
5.2.3. Calificaciones-rendimiento académico.....	257
5.3. Procedimiento de recogida de la información	258
5.4. Plan de análisis de la información	262

CAPÍTULO VI. Presentación de resultados

1. Análisis descriptivo de las variables	267
2. Resultados objetivo primero.....	274
3. Resultados objetivo segundo.....	278
4. Resultados objetivo tercero.....	284
5. Resultados objetivo cuarto	291
6. Resultados objetivo quinto	298

CAPÍTULO VII. Discusiones e interpretación de los resultados

1. Discusiones relativas al cumplimiento de los objetivos y las hipótesis	301
1.1. Objetivo primero e hipótesis 1: evaluar diferencias en creatividad general y específica (verbal y gráfica)	306
1.2. Objetivo segundo e hipótesis 2: medir diferencias en rendimiento académico.....	310
1.3. Objetivo tercero e hipótesis 3: analizar relación entre creatividad y rendimiento académico.....	314
1.4. Objetivo cuarto e hipótesis 4: comparar intereses personales por las áreas curriculares	318
1.5. Objetivo quinto e hipótesis 5: estudiar la relación entre rendimiento académico e intereses personales por las áreas curriculares	321

CAPÍTULO VIII. Conclusiones

1. Conclusiones finales e implicaciones para la práctica educativa.....	325
2. Limitaciones y perspectivas futuras.....	329

BIBLIOGRAFÍA 332

ANEXOS

ANEXO I. CIPAC inicial sin validación.370
ANEXO II. CIPAC alumnado de centros bilingües y no bilingües.....374
ANEXO III. Documento de validación del CIPAC379
ANEXO IV. Índice de fiabilidad del CIPAC.....382
ANEXO V. Carta informativa a los centros.....386
ANEXO VI. Consentimiento informado para padres.....387

Indice de Tablas

Tabla 1. Correspondencia entre objetivos e hipótesis de investigación	239
Tabla 2. Participantes según la inmersión lingüística del centro de procedencia.	243
Tabla 3. Participantes según el sexo y centros de procedencia	246
Tabla 4. Número de horas en lengua extranjera recibido por el alumnado escolarizado en centros bilingües	248
Tabla 5. Índice de fiabilidad del PIC-N.....	250
Tabla 6. Relación de 31 ítems del Cuestionario de Intereses Personales por Áreas Curriculares para el alumnado de Educación Primaria (CIPAC) con las áreas curriculares (modelo para alumnado monolingüe.....	252
Tabla 7. Relación de 31 ítems del Cuestionario de Intereses Personales por Áreas Curriculares para el alumnado de Educación Primaria (CIPAC) con las áreas curriculares (modelo para alumnado bilingüe).....	253
Tabla 8. Relación pruebas estadísticas realizadas en esta investigación.....	263
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de la muestra para las distintas variables evaluadas, para toda la muestra, para los alumnos bilingües y los alumnos monolingües	269
Tabla 10. Prueba t en creatividad general para los participantes bilingües y no bilingües	275
Tabla 11. Prueba t en creatividad verbal, fluidez, flexibilidad y originalidad verbal para los participantes bilingües y no bilingües	276
Tabla 12. Prueba t en creatividad gráfica (originalidad, elaboración, sombras y color, título y detalles especiales) para los participantes bilingües y no bilingües	277
Tabla 13. Prueba t en rendimiento académico de áreas troncales para los	

participantes bilingües y no bilingües	279
Tabla 14. Prueba t en rendimiento académico de áreas específicas para los participantes bilingües y no bilingües	281
Tabla 15. Prueba t en rendimiento académico de carácter verbal para los participantes bilingües y no bilingües	282
Tabla 16. Prueba t en rendimiento académico de áreas de carácter gráfico o figurativo para los participantes bilingües y no bilingües	284
Tabla 17. Correlaciones entre la creatividad verbal y rendimiento académico de áreas curriculares de naturaleza verbal en alumnado bilingüe y no bilingüe ..	286
Tabla 18. Correlaciones entre la creatividad gráfica y rendimiento académico de áreas curriculares de naturaleza gráfica en alumnado bilingüe y no bilingüe .	289
Tabla 19. Prueba t en intereses personales de áreas troncales para los participantes bilingües y no bilingües.....	292
Tabla 20. Prueba t en intereses personales de áreas específicas para los participantes bilingües y no bilingües	294
Tabla 21. Prueba t en intereses personales en áreas de carácter verbal para los participantes bilingües y no bilingües	295
Tabla 22. Prueba t en intereses personales por las áreas de carácter gráfico o figurativo para los participantes bilingües y no bilingües	297
Tabla 23. Correlaciones entre rendimiento académico de áreas curriculares de naturaleza verbal e intereses personales por las mismas en alumnado bilingüe y no bilingüe.....	299
Tabla 24. Correlaciones entre rendimiento académico de áreas curriculares de naturaleza gráfica e intereses personales en las mismas áreas en alumnado	

bilingüe y no bilingüe302

Indice de Figuras

Figura 1. Los círculos del inglés	27
Figura 2. “Teoría de la Asimilación”	67
Figura 3. Esquema aclarativo bilingüismo coordinado vs. bilingüismo compuesto.....	78
Figura 4. Niveles comunes de referencia según el MCER.....	101
Figura 5. Especificación de destrezas por subniveles según el MCER.....	102
Figura 6. Número de colegios bilingües por CCAA en el año 2009.....	107
Figura 7. Evolución del número de centros adscritos al Programa de Colegios Bilingües en la Comunidad de Madrid.....	124
Figura 8. Aspectos importantes para la alfabetización y su relación con el bilingüismo	184
Figura 9. Idiograma chino donde la dimensión afectiva queda reflejada.	198
Figura 10. Jerarquía de necesidades de Maslow.....	208
Figura 11. La motivación humana	214
Figura 12. Participantes según la capacitación bilingüe.....	243
Figura 13. Participantes según el sexo	244
Figura 14. Participantes según el sexo escolarizados en centros bilingües.....	244
Figura 15. Participantes según el sexo escolarizados en centros no bilingües.....	245
Figura 16. Participantes según el sexo y centros de procedencia.....	246
Figura 17. Distribución de centros y participantes por comarcas de la CARM	260
Figura 18. Fases del proceso de recogida de información seguido	261

Introducción

Parece quedar claro el papel protagonista que en los sistemas educativos actuales ha tomado el bilingüismo como fórmula para fomentar la universalización de los aprendizajes y en definitiva para el fomento de la competencia comunicativa en idiomas extranjeros y de capacidades básicas en el alumnado como el rendimiento académico o la creatividad, llegando a considerar esta última como una cualidad intrínseca del ser humano que potencia las habilidades de cada persona.

En este sentido se puede justificar como la presente tesis doctoral se ha forjado a través de los diferentes interrogantes que como maestro de Ed. Primaria y de la escuela pública he observado en mis primeros años de docencia. En la actualidad los centros educativos han vivido una implantación de los programas bilingües de idiomas extranjeros con tal vertiginosidad que tanto los docentes como los discentes y con ello los familiares de los mismos han visto cambiar el marco educativo al que estábamos acostumbrados hasta ahora, de una manera brusca y poco secuencial. En base a ello todos hemos tenido en cuenta las diferentes justificaciones teóricas y políticas de los beneficios académicos que puede tener una población joven formada en idiomas, pero ¿de qué manera esas enseñanzas bilingües pueden poner en desventaja social al resto de alumnado que no se ve beneficiado de dichos aprendizajes? ¿Qué ventajas reales tienen las enseñanzas bilingües de idiomas sobre la población de las primeras etapas educativas? Este estudio nace desde la consideración del bilingüismo como fórmula educativa de calidad y con la intención de fomentar una perspectiva

realista de los beneficios de los programas bilingües. Para resolver diversos interrogantes que todos los ciudadanos tenemos en mente y que a pesar de toda la información presente, aún quedan sin resolver.

Diversos estudios han asociado el bilingüismo con capacidades de gran valor en la actualidad como el potencial creativo en población que se encuentra cursando estudios elementales (Marsh y Richard, 2009; Lee y Hee Kim, 2011), llegando a establecer la influencia que tiene la dominancia de varias lenguas con el mayor o menor potencial creativo de cada persona. Además los beneficios en el rendimiento académico de los alumnos¹ también han quedado patentes a través de trabajos como los presentados por Konaka (1997) o el Council of Europe (2000), pero este trabajo quiere ir un paso más allá y demostrar si realmente las enseñanzas bilingües de las que hablamos tienen sentido para el alumnado, es decir, abordar desde una perspectiva afectiva y motivacional la investigación y aportar al ámbito educativo los intereses reales de los alumnos hacia la enseñanza de los idiomas y de qué manera interfiere en su desarrollo académico. Nunca debemos olvidar que éxito escolar y desarrollo afectivo y motivacional van cogidos de la mano, y con ello se da sentido a todo el proceso educativo.

El presente trabajo se ha realizado a través de un estudio sobre alumnado de Educación Primaria llevando a cabo una investigación para comprobar la influencia de estar estudiando bajo un programa bilingüe con poseer un

¹ Nota de género: el presente discurso no pretende realizar un uso sexista del vocabulario, en todo momento se hace alusión a alumnos, alumnas, profesores, profesoras y en definitiva a personas.

determinado potencial creativo, en diferentes dominios, llegando a establecer también relaciones con el buen desarrollo en áreas relacionadas con los diferentes ámbitos creativos medidos y los intereses personales que presentan hacia ellas.

En particular, se estudia la relación entre bilingüismo y los diferentes ámbitos creativos más relevantes y que más repercusión pueden tener en la etapa de primaria, como son: creatividad verbal y creatividad gráfica. Todos estos ámbitos creativos se encuentran fuertemente vinculados con el aprendizaje de destrezas básicas en la etapa de primaria, como son la lecto-escritura, el desarrollo psicomotor y el desarrollo viso-espacial. Además, se ha realizado un estudio para conocer los beneficios académicos de las enseñanzas bilingües o monolingües sobre el rendimiento de los alumnos y así dar sentido a la impartición de enseñanzas bilingües en los contextos escolares. Por último, se ha llevado a cabo un análisis de los intereses o motivaciones personales que tienen los alumnos de estas edades hacia las diferentes áreas de currículo actual, dando respuesta a variable afectiva de la que veníamos hablando anteriormente.

La investigación que hemos llevado a cabo presenta una primera parte donde se hace una contextualización y justificación teórica del estudio donde se abarcan cuatro núcleos o capítulos: en primer lugar, el fenómeno de la educación bilingüe en la sociedad y las diferentes corrientes teóricas que lo sustentan; en segundo lugar, el desarrollo del bilingüismo en el seno de la educación, tanto a nivel europeo como nacional y regional; en tercer lugar, se ha abordado la conceptualización de la creatividad, instrumentos para evaluarla y las diferentes

influencias que puede tener la capacitación lingüística sobre este constructo; por último, se ha llevado a cabo una revisión de las principales fuentes conceptuales que estudian la motivación en el alumnado ante los aprendizajes de idiomas, concretando por último en los intereses personales que pueden tener los alumnos de Educación Primaria ante dichas enseñanzas.

La segunda parte de esta tesis aborda el marco empírico de la presente investigación y donde se pueden encontrar tres grandes apartados o capítulos: por un lado el planteamiento de la investigación, donde se concretan los objetivos de la misma, las hipótesis formuladas, se detallan a su vez los instrumentos tenidos en cuenta para recoger la información, los participantes objeto del estudio, así como el proceso de recogida de información y por último el procedimiento de análisis de los datos obtenidos. Un segundo capítulo que aborda los resultados de la presente tesis doctoral, estructurado en función de la secuenciación de los objetivos planteados. Con el tercer capítulo de este segundo apartado se presentan las discusiones relativas a los resultados encontrados, y para finalizar se encuentra un capítulo dedicado a las conclusiones extraídas de la presente investigación, avalando consigo el desarrollo del proceso investigador y aportando tanto implicaciones del estudio para la práctica socioeducativa, y dando con ello sugerencias a los docentes sobre el desarrollo de los programas bilingües en los actuales sistemas educativos, llegando a considerar si satisface las exigencias establecidas con su desarrollo, como la presentación de perspectivas futuras a tener en cuenta a la hora de realizar estudios de la misma naturaleza.

PRIMERA PARTE:

Marco teórico

Capítulo I.

Bilingüismo y sociedad

“Encontraremos piedras en el camino, pero entender el mundo de los niños nos ayuda a entender que nada es imposible” (Bona, 2015, p.64).

El bilingüismo es un fenómeno de naturaleza esencialmente lingüístico y educativo, que tiene sus principales focos de actuación sobre las personas y las culturas que forman el mundo (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011), considerando estos mismos autores el lenguaje como: “instrumento que se convierte en medio y mensaje a la vez, habida cuenta de que las interacciones en ese escenario solo se producen mediante el uso real de las lenguas en cuestión” (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011, p. 53). A pesar de ello, es indiscutible el uso que hacemos las personas a través de los diferentes idiomas para comunicarnos con el mundo y establecer relaciones interpersonales, constituyéndose así el bilingüismo, según Gutierrez-Gutierrez (2009), en hecho social, fenómeno para formarnos como personas sociales y para establecer canales de comunicación con otros pueblos y otras culturas.

Por ello, en este primer capítulo abordaremos la influencia del bilingüismo y, de manera más precisa, la adquisición de la lengua inglesa como fenómeno de masas y de globalización. Para ello abordaremos en primer lugar qué aspectos han llevado a que el bilingüismo se convierta en un código de comunicación de uso internacional, hablaremos de las ventajas y desventajas sociales del bilingüismo, y posteriormente nos centraremos en el concepto de bilingüismo, distinguiéndolo del término diglosia, para pasar finalmente al perfil de la persona bilingüe y los tipos de bilingüismo que se han dado a lo largo de la historia.

1. El bilingüismo como fenómeno de globalización

La comunicación como fenómeno de masas, siempre ha sido un aspecto potenciador de relaciones sociales que ha impulsado los lazos de unión entre diferentes naciones y ha creado relaciones muy importantes para el devenir de nuestros días. En la actualidad nos encontramos en un mundo globalizado, donde gracias a los grandes avances encontrados en los medios de comunicación, telecomunicaciones y medios de transporte, entre otros, se han estrechado relaciones y se han reducido distancias para conocer a personas de otros lugares y con ello acercanos a multitud de culturas y lenguas distintas a las propias. Es por ello que conocer una segunda lengua se presenta como una necesidad vital y surge lo que conocemos como bilingüismo, favoreciendo que exista una estrecha relación entre el bilingüismo y el fenómeno de la globalización.

Tal y como exponen Gutiérrez Ramírez y Landeros Falcón (2010) denominamos a la sociedad de este siglo como una sociedad de la información, pues nos encontramos en un mundo donde la facilidad para comunicarse y manejar información ha hecho que nos convirtamos en verdaderos expertos en el establecimiento de relaciones, donde también dentro de ello podemos señalar cómo existe y se crea con ello una “sociedad del conocimiento”, pues ese intercambio de información incrementa innegablemente el bagaje cultural e intelectual de las personas. Estas sociedades o grupos humanos que se apropian de la información disponible y de las oportunidades que el medio les otorga para su crecimiento constituyen lo que hoy conocemos como “sociedad del conocimiento”.

Este proceso, entendido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), permite señalarla como piedra angular de las colectividades en pleno desarrollo. El concepto de “sociedad de la información” está relacionado con la idea de “desarrollo tecnológico”, mientras que el concepto de “sociedades del conocimiento” incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora. El concepto de “sociedades del conocimiento” es preferible al de la “sociedad de la información” ya que expresa mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se están dando.

Por otro lado, al establecer dichas relaciones o lazos de unión con personas de otros lugares distintos a los nuestros de origen surgen diferentes aspectos a tratar en el momento preciso de dicha relación, y es ahí donde verdaderamente se asocia este hecho con la necesidad de conocer el lenguaje de esa otra persona, para conseguir una comunicación plena y cercana, como señalan Gutiérrez Ramírez y Landeros Falcón (2010, p.96): “surge entonces, la necesidad de aprender una segunda lengua que nos permita comunicarnos, en forma oral o escrita, para así acceder de mejor forma a la cultura en el contexto”. Estos autores definen cómo esta necesidad de relacionarse con otras poblaciones y otras culturas supone la constitución de una “Aldea Global” de la que todos formamos parte (Gutiérrez Ramírez y Landeros Falcón, 2010).

El aprendizaje de idiomas se ha convertido en unos de los principales factores del desarrollo intelectual, lo que ha ocasionado que algunas potencias

económicas y sociales estimen la necesidad de adquirir la mayor cantidad de lenguas como mecanismo de dominio y control, pero ¿cómo se ha podido convertir el inglés en esa lengua predominante que todo el mundo habla, en el principal código de comunicación entre las distintas colectividades?

Pese a que el inglés como lengua no es la más hablada a nivel de población activa (se trata del chino), sí es el idioma que más se emplea en cualquier región o comunidad como medio de comunicación. Los principales antecedentes históricos de la supremacía de este idioma a nivel mundial los podemos encontrar en primer lugar en la Revolución Industrial y en el nacimiento de la sociedad tecnológica que crearon la necesidad de producir nuevos términos para designar cosas e ideas previamente inexistentes (Wilton, 2005). Otro factor fue la expansión del imperio británico y su colonianismo, que llegó a abarcar a un cuarto de la superficie del planeta, por lo que la lengua inglesa acabó adoptando muchas palabras extranjeras. Además, la influencia de las dos guerras mundiales ha sido enorme, y la jerga militar ingresó al idioma inglés como nunca antes lo había hecho (Wilton, 2005). Es por ello que tal y como señala Wilton (2005) en su obra:

En la actualidad, el vocabulario inglés bordea las 500.000 palabras. Este incremento se debe a varios factores históricos de importancia. Uno de estos factores fue la Revolución Industrial y el advenimiento de la sociedad tecnológica que crearon la necesidad de acuñar nuevos términos para designar cosas e ideas previamente inexistentes (p.23).

Según datos que del British Council (1996), cerca de 375 millones de personas hablan inglés como idioma nativo y aproximadamente idéntica cifra lo hablan como segundo idioma. El primer grupo está representado por los países donde el inglés es el idioma dominante, como los Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda e Irlanda. El segundo grupo lo representan aquellos países donde el inglés se usa extensamente como medio de comunicación entre grupos poblacionales que no tienen una lengua en común, como es el caso de Hong Kong, Singapur, Nigeria, Filipinas, Malasia y la India. Pese a ello, el inglés como lengua empleada por la población mundial es menor al 25 por ciento. En esta línea, Kachru (1985) diseñó lo que conocemos como “los círculos del inglés” o “The circles of english”: en el primero de ellos se encuentra el círculo base o interno (inner circle), es decir, el círculo donde se encuentran los países que tienen el inglés como lengua madre u oficial; a continuación se aprecia un círculo más amplio o externo (outer circle), donde se encuentran las naciones que lo han adoptado como segunda lengua (L2) oficial en las principales instituciones del país: Singapur, India y unos 50 territorios más, con 150-300 millones de hablantes. Y por último, se muestra el círculo de expansión (expanding circle), donde se sitúan aquellos países en los que se enseña como lengua extranjera (LE) con 100-1000 millones de hablantes, tal y como se puede observar a continuación en la figura 1.

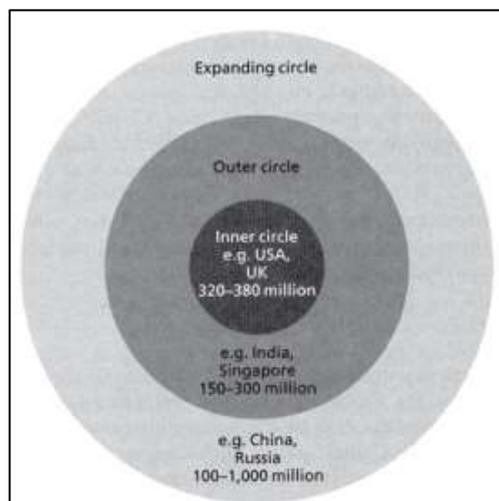


Figura 1. *Los círculos del inglés (Kachru, 1985).*

Ello ha ocasionado que se encuentre una gran dificultad para distinguir entre el/la hablante nativo/a y el/la no nativo/a, pues hasta el momento esta distinción resultaba más sencilla ya que se consideraba que la persona no nativa era aquella que había aprendido la lengua por medio de la instrucción formal, en contraposición a quienes la habían adquirido como lengua materna (Lagasabaster, 1999), aunque, como apunta Cheshire (1991, p.3):

[..] en muchos países multilingües la utilización del inglés está cambiando rápidamente, de modo que esta lengua se viene usando tanto en situaciones formales (oficiales) como informales, lo que tiene como resultado que, además de aprenderse en la escuela, se adquiera de un modo informal a través de su uso en la vida diaria.

Pese a ello, la importancia de este idioma como lengua mundial no radica en el número de personas que lo habla, sino en la utilidad para las personas. Algunos ejemplos relevantes del empleo del inglés como medio de globalización y de canal de contacto entre diferentes culturas pueden ser los siguientes (Michel Evans, 2005):

1. las personas que llevan a cabo negociaciones comerciales pueden contar con una lengua en común por medio de la cual puedan comunicarse y llegar a acuerdos con población de otros lugares. Un hombre de negocios peruano es probable que se comunique con un socio japonés en inglés.
2. Las principales fuentes de información sobre recursos financieros (las revistas Time y Newsweek, el canal CNN y el Wall Street Journal) están en inglés.
3. Los asuntos de gobierno y de diplomacia se manejan en este idioma en la mayoría de los países y en muchas organizaciones internacionales; por ejemplo, el inglés es el idioma oficial de la Organización de las Naciones Unidas o como en el European Central Bank.
4. El inglés se utiliza, además, para las comunicaciones internacionales de tráfico marítimo y aéreo.
5. El inglés es el medio de comunicación internacional de la información y

de las noticias. Internet transmite una enorme cantidad de información, la mayor parte de la cual está en inglés. Más de la mitad de los periódicos y revistas del mundo se publican en inglés; a modo anecdótico tan sólo en la India se publican tres mil revistas en este idioma. En muchos países no angloparlantes existe por lo menos un canal de televisión que ofrece las noticias en inglés.

6. El inglés es un idioma dominante en temas relacionados con las distintas profesiones y con la ciencia. Es el idioma que se emplea para llevar a cabo las conferencias internacionales y por todo el mundo se publican trabajos y avances tecnológicos y científicos en idioma inglés a fin de que estos se den a conocer al mayor número posible de personas.
7. El turismo es otra área en que la lengua inglesa juega un papel destacado. En el sector turístico (aeropuertos, hoteles, medios de transporte, hostelería, etc.), la información se presenta de manera creciente y cada vez más en inglés.

Aún así, la supremacía actual del inglés como lengua internacional ha hecho surgir la segregación lingüística, que se ha constituido en el principal problema que han tenido las colectividades más locales, pues de manera inminente ha debilitado la identidad de éstas. Sin embargo, si revisamos el estado actual de apogeo del inglés en los diferentes ámbitos del mundo nos daremos cuenta de la incertidumbre

existente en torno a su prevalencia como lengua global, considerando el rol que actualmente ejercen algunos países, principalmente China, como potencia lingüística y cultural. En esta línea, muchos critican que el inglés ha perjudicado sus culturas sintiendo que está restringiendo sus bases culturales, aunque también haya quienes opinan que gracias al conocimiento del inglés es posible motivar a quienes hablan otros idiomas para identificarse con su propia lengua local como fondo tradicional de cultura e historia (Michel Evans, 2005). En otras palabras, hay lugar para las lenguas locales así como para el inglés como nexo intercultural, puesto que las funciones que cumplen ambas son diferentes. Según comenta Michel Evans (2005), el inglés funciona como una especie de moneda de intercambio en el mercado internacional, mientras que las lenguas locales se mantienen dentro de la comunidad.

Mientras algunos defienden la creación de nuevas identidades y postulan que debe fomentarse un bilingüismo que apunte a preservar la cultura nativa del nuevo angloparlante, otros abogan por que se enseñe el inglés estándar, formal, es decir, el inglés en el que se mantienen las reglas convencionales de ortografía, puntuación y gramática. Michel Evans (2005) deja constancia en su obra de este controvertido hecho señalando que:

El hecho es que se observa en todo el mundo una fiebre por aprender este idioma considerado como una herramienta útil para la comunicación entre los pueblos. Aún cuando el porcentaje del uso de este idioma en la internet está disminuyendo a medida que crece la transmisión de información en otros idiomas, todo indica que las transacciones económicas, políticas, tecnológicas y académicas entre las

culturas seguirán realizándose en este idioma y que los usuarios por todo el globo continuarán adaptando esta lengua a sus propias formas culturales, personalizándolo, reafirmando como la lingua franca del Siglo XXI (p.106).

En definitiva, en la actualidad la lengua que ha logrado situarse como lengua global y de uso internacional es el inglés, pues es el idioma presente en las relaciones internacionales de la mayoría de los países. No obstante, ha hecho surgir una discriminación oculta llamada lingüicismo, que distingue entre quienes manejan esta lengua y quienes no (Michel Evans, 2005), en palabras de Michel Evans (2005, p.3) este término quedaría conceptualizado como: “toda aquella discriminación por motivos lingüísticos”. Pese a ello, la enseñanza del inglés o el desarrollo del bilingüismo se postula cada vez con más fuerza como una de las formulas más apoyadas por las diferentes políticas para incrementar las relaciones sociales y, en definitiva, la comunicación entre los diferentes pueblos, ocasionando lo que se conoce como un mundo global, como bien han señalado Gutierrez-Gutierrez (2009) y Lorenzo et al. (2011), entre otros.

1.1. Ventajas y desventajas del bilingüismo

A este propósito trabajos como los realizados por Baker (1996) o Ardila (2012) han reflejado cómo el manejo funcional de dos idiomas por un mismo sujeto aporta al desarrollo integral de éste infitas ventajas cognitivas, socio-culturales, emocionales, etc. Se pueden destacar en esta línea los trabajos Deshays

(1990) con su obra *L'Enfant Bilingüe*, haciendo distinción entre ventajas profesionales y ventajas menos tangibles.

Como ventajas profesionales del bilingüismo presenta las siguientes:

1. Un incremento de la demanda de traductores, intérpretes y profesores de lenguas extranjeras por el desarrollo constante de la necesidad de mantener unos cauces comunicativos a nivel internacional, además de la masiva implantación de escuelas extranjeras.
2. Los intercambios y la cooperación internacional se han intensificado enormemente, y en este sector el conocimiento de muchos idiomas es imprescindible.
3. La importancia de hablar una lengua extranjera para mantener unos buenos contactos diplomáticos y con organizaciones mundiales.
4. La internacionalización del comercio y de la industria ha creado innumerables ocasiones para aprovechar el dominio de muchos idiomas.

Ventajas menos tangibles (menos visibles e inmediatas) del bilingüismo:

1. Favorecer la comprensión y la tolerancia hacia otros pueblos y las costumbres de otros países.
2. Aumenta la visión y las perspectivas del mundo.

3. Permite fomentar las relaciones sociales cómodas y naturales.
4. Suscita en el individuo un gran interés por todo lo que tiene que ver con el lenguaje y los idiomas.
5. Favorece una flexibilidad mental que difícilmente puede ser alcanzada por un individuo monolingüe.
6. Despierta la curiosidad y la originalidad del pensamiento.
7. Enriquece la personalidad que gracias al conocimiento de dos idiomas llega a ser el fruto de dos culturas, dos literaturas y dos modos de vivir.
8. Aprendiendo más idiomas nos preparamos a afrontar un porvenir donde la capacidad de adaptación será determinante.

Arnberg (1993) señalará que el bilingüismo es importante para toda la sociedad, siendo las siguientes algunas de las razones por las que lo entiende como un hecho tan significativo:

1. El bilingüismo como fenómeno amplía los horizontes del ciudadano de un país y favorece un desarrollo de vida menos local.
2. El bilingüismo como fuente beneficiaria para la misma economía de un país.

3. El bilingüismo es importante en el campo de las relaciones internacionales.
4. El bilingüismo ofrece también ventajas a nivel individual. Puede decirse que el bilingüismo brinda oportunidades más amplias de las que posee la persona monolingüe y monocultural, tales como la oportunidad de vivir y trabajar en otro país, o empezar a conocer a personas de otro país de una manera más íntima.
5. Favorecedor de la capacidad de razonamiento, resultantes de un acceso a ideas y experiencias más amplias, y de la enriquecedora experiencia que significa el hacerse permeable a dos culturas.

También son de destacar las aportaciones de Baker (1996), que refiere cómo el ser bilingüe o monolingüe influye en la identidad del individuo, en las relaciones sociales que mantiene, la enseñanza, la ocupación, el matrimonio, el país de residencia, los viajes y la manera de pensar. El bilingüismo no sólo significa saber hablar dos idiomas, sino que esta habilidad tiene consecuencias pedagógicas, sociales, económicas, culturales y políticas. Así, las principales ventajas del bilingüismo sobre la persona son, como formula Baker (1996):

1. El bilingüismo propicia la facilidad para conocer y hablar con personas de otras culturas y países.

2. El bilingüismo favorece la posibilidad de aprender de dos culturas diferentes, y por tanto de dos perspectivas diferentes de vivir la vida. El conocimiento de dos o más idiomas enriquece la experiencia cultural y por consiguiente, el individuo bilingüe tiene una mayor facilidad para inpregnarse de una cultura.

Por otro lado, se puede suponer que las ventajas del bilingüismo también se relacionan directamente con el desarrollo de facultades mentales y psicológicas en el individuo como pueden ser el aprendizaje de nuevas estrategias cognitivas, una mejor comprensión de la primera lengua y un aumento del control cognitivo, como nos refiere de Ardila (2012) mostrándonos los beneficios en cada uno de esos ámbitos:

- 1. Aprendizaje de nuevas estrategias cognitivas:*

El aprendizaje de nuevas estrategias cognitivas se relaciona con los diferentes niveles del lenguaje (fonológico, léxico/semántico, gramatical y pragmático). A pesar de ello, se puede destacar cómo se pueden encontrar mayores ventajas en nivel gramatical y léxico/semántico. Así, Ardila (2012) apunta cómo la gramática representa una especie de “lógica” (es decir, cómo se organiza la secuencia de ideas) y el nivel léxico/semántico suministra un sistema de

clasificación (cómo se agrupan y distinguen los diferentes elementos del mundo). El bilingüe puede utilizar dos sistemas diferentes de razonamiento lógico (gramática) y un sistema de clasificación. Más aún, el sujeto bilingüe puede tener un conocimiento fonológico mayor, que potencialmente se asocia con una mayor conciencia fonológica y mejor discriminación auditiva. Por otro lado, se debe tener en cuenta cómo cada lengua contiene ciertas reglas pragmáticas implícitas (usos del lenguaje). A modo de ejemplo, una persona angloparlante distingue únicamente un pronombre personal de segunda persona singular (you), en tanto que el hispanoparlante, por ejemplo, distingue dos (usted = formal, cortés, que indica distancia y/o respeto; y tú, que indica cercanía). El uso de dos lenguas requiere la aplicación correcta de estas reglas pragmáticas. Los bilingües pueden poseer una flexibilidad y conciencia aumentadas en el uso pragmático del lenguaje. No es sorprendente, por tanto, que este uso extendido del lenguaje (fonológico, léxico/semántica, gramatical y pragmático) pueda desembocar en una mayor conciencia metalingüística.

Además, en esta misma línea, Pavlenko (2005) considera que el bilingüismo puede suponer para la comprensión del relativismo lingüístico y de las interacciones entre lenguaje y pensamiento un aspecto favorecedor del mismo. Así, las nuevas interpretaciones sobre el relativismo lingüístico realiza un análisis o evaluación lingüística de diferentes áreas del conocimiento (colores, objetos y substancias, sistemas numéricos, espacio, movimiento, tiempo, emociones, discurso y memoria autobiográfica) para concluir que el lenguaje puede, en

verdad, crear mundos diferentes para sus hablantes. Los bilingües utilizan representaciones conceptuales diferentes cuando hablan sus respectivas lenguas.

2. Mejor comprensión de la primera lengua:

Conocer una segunda lengua puede constituir un aspecto favorecedor de la comprensión de la primera lengua o lengua materna (conciencia metalingüística). Puede llegar a ser un método efectivo para darnos cuenta de que no existe una única forma de organizar la realidad o una única forma para conceptualizar el mundo. Autores como Lombardi (1986) han asociado el bilingüismo con mejores habilidades metalingüísticas y metacognitivas.

3. Aumento del control cognitivo:

Por último, también se ha asociado el buen desarrollo del control cognitivo con el conocimiento de dos lenguas. Aunque más controlado en el caso de los niños, y aún más en el manejo simultáneo de dos lenguas en competencia, que puede incrementar las funciones ejecutivas (Craik y Bialystok, 2005).

Pese a ello, innumerables trabajos han cuestionado las aportaciones del bilingüismo a la persona y a la sociedad en general por constituir una fórmula idiomática que difama y menosprecia la identidad personal y tradicional de un pueblo. Entre los aspectos que no beneficia el bilingüismo se destacan los definidos

por Ardila (2012) donde señalaba la interferencia interlingüística y la disminución en la fluidez verbal como núcleos debilidades por el bilingüismo, es decir, el proceso de adquisición de una lengua en personas bilingües puede ser más lento.

Estos efectos más frecuentemente se reportan cuando ambas lenguas son activas (bilingüismo activo) y se requiere una permanente alternancia entre ellas. Se puede suponer que las desventajas del bilingüismo se relacionan con las dificultades del lenguaje que presentan un mayor déficit en niños con problemas de lenguaje, el decrecimiento de la fluidez verbal y la interferencia entre las dos lenguas. De manera detallada se describen a continuación a qué aspectos de cada uno de ellos afecta negativamente el bilingüismo:

1. Dificultades de lenguaje en niños con problemas de lenguaje:

Para definir de manera más rigurosa este aspecto, Cheuk, Wong y Leung (2005) , tras llevar a cabo la aplicación de determinadas pruebas sobre 326 niños con un trastorno específico en el lenguaje y 304 alumnos control en Hong Kong, con edades promedio de entre dos y tres años, observaron que la exposición a múltiples lenguas no era responsable de un trastorno en el lenguaje, pero sí que podía representar una carga adicional en aquellos niños que tienen esa dificultad, interfiriendo con su aprendizaje.

A su vez, Salameh, Nottelbladt y Gullberg (2002) analizaron en Suecia los factores de riesgo para el trastorno específico en el lenguaje. Se llevó a cabo un estudio donde se comparaban dos grupos de niños: 252 niños bilingües cuyos

padres no eran hablantes nativos del sueco y 446 niños monolingües. Los resultados obtenidos demostraron cómo los dos factores de riesgo eran los mismos en ambos grupos: ansiedad en los padres y volumen de atención limitado. En el grupo monolingüe, el sexo masculino fue otro factor de riesgo, sin embargo en el grupo bilingüe un factor adicional de riesgo fueron las limitaciones lingüísticas de la madre en sueco. Jordaan, Shaw-Ridley, Serfontein, Orelowitz y Monaghan (2001) llevaron a cabo una investigación donde los dos participantes eran estudiantes con una edad media de 7 años y con trastornos en el lenguaje expuestos a su vez a dos lenguas distintas: el inglés y el afrikáner. Mientras uno de los niños presentaba un trastorno específico en el lenguaje, el otro tenía un trastorno semántico-pragmático. Así, como resultados se observaron que mientras el primero poseía dificultades en la adquisición de los rasgos superficiales de ambas lenguas y desarrolló una fluidez mejor en inglés que en afrikáner, el segundo niño desarrolló una habilidad lingüística similar en ambas lenguas. Además, un trabajo de Salameh, Hakansson y Nottelbladt (2004) llevado a cabo con 20 niños bilingües sueco/árabe, con edades entre los 4-7 años y donde la mitad tenía un trastorno específico en el lenguaje, demostró que los niños con dicho trastorno presentaban un desarrollo del lenguaje más lento, similar al desarrollo de un monolingüe con sus mismas características.

Por último, dentro de este ámbito se destaca el trabajo de Paradis, Crago, Genesee y Rice (2003), donde a través de un estudio con niños bilingües (francés/inglés) con una edad aproximada de 7 años y con trastorno específico del

lenguaje, se demostró como éstos presentaban dificultades en ambas lenguas y además se asemejaba con el desarrollo de hablantes monolingües con un trastorno específico en el lenguaje. Así, se puede señalar cómo en estos participantes el aprendizaje de una segunda lengua no suponía una carga extra, y pese a que se podía advertir con total seguridad que ninguno de estos niños podrían adquirir un mismo alto nivel en ambas lenguas (al igual que ocurre con la persona monolingüe con un trastorno específico en el lenguaje, que nunca llega a ser un perfecto ejecutor de su lengua), con seguridad sí podrían disfrutar de las grandes ventajas de ser bilingües en su sociedad.

2. Decremento de la fluidez verbal:

Dentro de este ámbito de estudio se pueden encontrar distintas investigaciones que coinciden en señalar que el bilingüismo no beneficia el pleno desarrollo de la fluidez verbal en las personas. Ejemplo de ello son los estudios realizados por Rosselli et al. (2000), que halló una ejecución similar entre monolingües y bilingües (español/inglés) en diferentes tareas de fluidez verbal, a excepción de la fluidez verbal semántica: en el supuesto de indicar nombres de países en un minuto (tarea de fluidez verbal semántica), en los sujetos bilingües se pudo comprobar cómo se encontraba disminuida esta capacidad de forma similar con los participantes monolingües. En el caso de Gollan, Montoya y Werner (2002), seleccionaron bilingües (español/inglés) y monolingües ingleses para realizar

diferentes actividades de fluidez verbal diferentes. Esta capacidad se vio reducida en los participantes bilingües en todas las tareas, pero en particular en las tareas semánticas, llegando así a la conclusión de que la fluidez verbal semántica puede reducirse en personas bilingües debido principalmente a ese tiempo que se necesita para seleccionar la lengua y/o decidir si un nombre particular pertenece a una u otra lengua.

Por último, es igual de importante detallar cómo autores como Gollan y Acenas (2004) sostienen que los llamados “estados de punta de la lengua” (percepción que tenemos cuando conocemos una palabra pero no sabemos decirla tal cual, y sin embargo si podemos decir algunas de sus características) se suele dar más en las personas bilingües que en los monolingües.

3. Interferencia entre las dos lenguas:

Sucede cuando se confrontan dos lenguas en una misma persona, provocando déficits conceptuales. Dicha interferencia puede incrementarse cuando ambas lenguas son activas, y puede ser mayor cuando L1 y L2 son lenguas cercanas, lo que también puede relacionarse con esa disminución de la fluidez verbal en las personas bilingües. El uso continuo e indiscriminado de ambas lenguas puede producir lo que se conoce como una mezcla de códigos que pueden desembocar en una lengua híbrida, tal como el llamado *franglais* (francés e inglés), *chinglish* (chino e inglés), *portuñol* (portugués y español), *espanglish* (español e

inglés), etc. Ardila (2005) observó cómo en estas lenguas híbridas se podían asociar dos fenómenos lingüísticos diferentes: superficiales, que incluyen los préstamos y los cambios de código; y profundos, que incluyen los aspectos léxico/semánticas, gramaticales y el fenómeno de la igualación al inglés. Así, Ardilla (2005) apunta:

El control de la interferencia se ha interpretado como una función ejecutiva que depende de la actividad del lóbulo frontal. Los sujetos bilingües necesitan mecanismos especiales para prevenir la interferencia entre las dos lenguas. Utilizando las técnicas de potenciales relacionados con eventos (PRE) y resonancia magnética funcional (RMF) (p. 65).

En esa misma fecha, Rodríguez-Fornells, et al. (2005) realizaron un estudio en bilingües (alemán/español), donde evidenciaron en sujetos bilingües, frente a monolingües, una interferencia fonológica, evidenciable en su ejecución y en los patrones del PRE y RMF. Por ello, no podemos obviar que la selección y el cambio de la lengua utilizada representan una función ejecutiva, de tal forma que utilizando imágenes funcionales del cerebro, se ha reportado un incremento en la activación en la región prefrontal dorsolateral izquierda durante la tarea de cambio de una lengua a otra (Hernández, Dapretto, Mazziotta y Bookheimer, 2001).

En definitiva, tal y como señala Cummins (1991) el bilingüismo como fenómeno puede tener tanto efectos positivos (por ejemplo, mejor control

cognitivo) como negativos (por ejemplo, reducción de la fluidez verbal), de manera explícita Cummins (1991) señala al respecto lo siguiente:

La teoría del umbral, que considera que el nivel de proficiencia logrado en las dos lenguas puede actuar como una variable interviniente en la mediación de los efectos del bilingüismo sobre el funcionamiento cognoscitivo, podría potencialmente responder a cuando afecta positivamente o negativamente el bilingüismo a la persona (p.8).

Así, una de las premisas más estudiadas refiere cómo de manera sobresaliente el bilingüismo tiene efectos negativos sobre la interferencia interlingüística, que aboca a una disminución en la ejecución verbal (dicha interferencia se asocia con la similitud existente entre las dos lenguas), resultando igualmente destacable como aspecto a señalar por las grandes desventajas que supone el saber dos lenguas con un mismo nivel lingüístico la dimensión bilingüismo activo/bilingüismo pasivo, pues cuando ambas lenguas son activas la interferencia es máxima, pero cuando sólo una lengua se activa durante la vida diaria la probabilidad de interferencia es mínima. La interferencia también se puede observar entre dos lenguas tardías, ya que comparten la característica de ser L2.

Por ello, tal y como señalan Cummins y Corson (1998) los estudios relacionados con esta temática se centran principalmente en tres supuestos:

1. La distinción entre habilidades conversacionales y académicas en una

lengua.

2. Los efectos positivos del bilingüismo en la conciencia del lenguaje y el funcionamiento cognoscitivo.

3. La relación estrecha entre el desarrollo académico de los estudiantes bilingües en su primera y segunda lengua, en situaciones en las cuales se estimula a los estudiantes a desarrollar ambas lenguas.

2. Concepto de bilingüismo: diferentes perspectivas

El bilingüismo como fenómeno social acoge diversidad de abstracciones que han experimentado múltiples cambios. Como concepto se ha manifestado por ser un término con una falta de consenso considerable. Así, se pueden encontrar diferentes definiciones o conceptualizaciones, de tal forma que la Real Académica Española (2001) la entiende como el “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”. Por otro lado, Marco (1993) apunta que el término se ha utilizado para caracterizar a las personas y colectividades que hablan dos lenguas. Incluso en algunos ámbitos se llega a utilizar el concepto de “destreza” para llegar a referirse a la persona que posee facultad de manejar dos lenguas en cualquier área: lectura, escritura, comprensión, etc.

Otras definiciones de gran relevancia histórica son las que encontramos en la obra de Bloomfield (1933, p.56), para quien el hablante bilingüe: “es el que tiene

el dominio nativo de dos o más lenguas”; o en la teoría de Weinreich, donde constituye la “práctica de utilizar dos o más lenguas de forma alternativa se denominará bilingüismo y las personas implicadas, bilingües” (1968, p.1). Pese a la falta de consenso existente entre las definiciones, resalta en todas ellas un nexo de unión: el bilingüismo apunta a la capacidad de una persona de utilizar dos lenguas.

Por ello, se puede observar una relatividad en la delimitación del concepto que queda de manifiesto en la gran multitud de definiciones existentes. Y más complejo se llega a convertir esta aproximación en tanto que se tienen en cuenta las diversas aproximaciones de lingüistas, pedagogos, psicolingüistas, sociolingüistas, etc. Por ello, para llegar a delimitar adecuadamente este concepto es de interés aproximar las diferentes ideas que existen acerca del bilingüismo desde los diferentes ámbitos de estudio para llegar a un consenso de perspectivas. Aunque resulta de gran relevancia reflexionar sobre los diferentes ideales de la adquisición de una segunda lengua, en este ámbito se considera de gran importancia la consideración de dos conceptos primordiales: “input” e “intake”. En palabras de Krashen (1983, p. 101), “intake es, simplemente, que la adquisición de un idioma se aprende, ese subconjunto de entradas lingüísticas que ayuda a la lengua se adquieren”.

Ya en 1988 Stephen D. Krashen y Tracy D. Terrell expusieron la teoría naturalista, distinguiendo así entre adquisición y aprendizaje, quedando así enmarcados los cinco principales postulados de Krashen: la hipótesis de la adquisición y el aprendizaje (“The Acquisition-Learning Hypothesis”), la hipótesis

del orden natural (“The Natural Order Hypothesis”), la hipótesis del monitor (“The Monitor Hypothesis”), la hipótesis del input comprensible (“The Input Hypothesis”) y la hipótesis del filtro afectivo (“The Affective Filter Hypothesis”), encuadrados todos ellos en lo que él denomina “The theoretical model: five hypotheses”, considerada de gran relevancia para el campo teórico de la adquisición de una segunda lengua (Krashen y Terrell, 1988). Los postulados más importantes de cada una de las cinco hipótesis de la teoría de Krashen y Terrell vienen a referir lo siguiente:

1. En la hipótesis de la adquisición y el aprendizaje (“The Acquisition-Learning Hypothesis”), la adquisición se define como “la forma natural de desarrollar la capacidad lingüística, y es un proceso subconsciente”, en tanto que el aprendizaje “es saber sobre el lenguaje, o el conocimiento formal de una lengua. Mientras que la adquisición es subconsciente, el aprendizaje es consciente” (Krashen y Terrell, 1988, p. 26). Es decir, mientras que la adquisición se produce de manera inconsciente en un entorno natural, el aprendizaje tiene lugar de manera consciente y en un contexto formal (Krashen y Terrell, 1988). Por ello, Krashen y Terrell (1988) llegan a postular que para llegar a poseer la L2 el proceso de aprendizaje no es suficiente, sino que es necesario un contacto directo y permanente, similar al que se produce en el caso de la adquisición de la lengua madre.
2. La hipótesis del orden natural (“The Natural Order Hypothesis”) sostiene que las estructuras gramaticales se adquieren en un orden

predecible, aunque también es de resaltar la arbitrariedad de este orden según el alumno (Krashen y Terrell, 1988).

3. La hipótesis del monitor (“The Monitor Hypothesis”) establece que en el uso del monitor intervienen varios factores: disponer de tiempo para pensar conscientemente qué reglas gramaticales debe aplicar, focalizar la atención en la corrección de la producción y en la forma, y conocer las reglas, así como poseer una adecuada representación mental de las mismas para aplicarlas correctamente (Krashen, 1983).

4. La hipótesis del input comprensible (“The Input Hypothesis”) sostiene que la única manera de lograr la perfecta adquisición de la L2 se produce cuando se conoce a la perfección el input al que se está expuesto. Dicho input tendrá que poseer estructuras superiores a las capacidades del aprendiz (lo que se denominaría $i+1$).

5. La hipótesis del filtro afectivo (“The Affective Filter Hypothesis”) establece que las variables actitudinales del aprendiz están general y directamente relacionadas con los procesos de adquisición, aunque no necesariamente con el aprendizaje del lenguaje (Krashen y Terrell, 1988).

A propósito de esto, Weinreich (1968) sostendrá una postura intermedia, estableciendo que “la práctica alterna en el uso de dos lenguas se llamará el

bilingüismo y las personas implicadas bilingües”, entendiendo la interferencia como:

Esos casos de desviación de las normas de los dos idiomas que se producen en el habla de los bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir, como resultado de contacto de lenguas, se harán conocer como los fenómenos de interferencia” (Weinreich, 1968, p.1).

Para Weinreich (1968), cuanto menos se parezcan dos códigos lingüísticos es decir, la lengua materna y la lengua extranjera o segunda lengua, mayor será la dificultad de aprendizaje y, por tanto, también el área potencial de interferencia.

Todo ello deja ver la gran influencia de la sociolingüística en la teoría de Weinreich (1968), ya que reconoce como causas de la interferencia tanto los factores estructurales o lingüísticos como los no estructurales extralingüísticos, diferenciando dos fases de interferencia:

En el lenguaje, nos encontramos con fenómenos de interferencia que, habiendo ocurrido con frecuencia en el habla de los bilingües, se han convertido en habituales. Su uso ya no depende de bilingüismo. Cuando un orador de la lengua X usa una forma de origen extranjero no como un préstamo en el terreno de la lengua Y, sino porque él lo ha oído por otras personas en X expresiones, entonces este elemento prestado puede ser considerado, desde el punto de vista descriptivo y se ha convertido en parte del lenguaje. Así, diferencia por un lado la interferencia en el habla, la cual concierne a los bilingües al llevar a cabo el acto comunicativo y no está integrada en el sistema, y la interferencia en la lengua, que afecta tanto a bilingües como monolingües y si está consolidada en dicho sistema (Weinreich, 1968, p. 11).

Con un carácter independiente aparece la figura de Noam Chomsky (1979) y su gramática universal: en términos generales, la “gramática universal” es un dispositivo mental que controla la producción y comprensión del lenguaje, a la vez que permite su adquisición en forma virtualmente automática e inconsciente (Chomsky, 1979).

Esta gramática universal, también conocida como dispositivo de adquisición del lenguaje (LAD, por sus siglas en inglés), se vale de la conexión formal entre sonidos y significados para lograr su cometido (Chomsky, 1979). En palabras de Chomsky (1979, p.68), “basta con la gramática universal para determinar las gramáticas particulares”, lo que deja entrever una gran influencia de las teorías del innatismo, donde la adquisición de la L2 está directamente influida por la capacidad innata del humano para aprender una segunda lengua. En cuanto a la evolución de la gramática universal como teoría, consta básicamente de dos momentos:

1. La primera gramática generativa (PGG), de mediados de la década de los cincuenta hasta comienzos de los años ochenta.
2. Y la teoría de principios y parámetros (P y P), vigente desde los años ochenta.

Son principios básicos de la gramática universal el hecho de que las

directrices del funcionamiento sintáctico sean inaccesibles a la conciencia y el hecho de que la conexión entre sonidos y significados sea un proceso rápido y esencialmente automático: la asignación de una etiqueta lingüística a un concepto preexistente (Chomsky, 1979).

Todo ello contrasta con la idea de que el lingüista predica la existencia de componentes fonéticos universales, presentes en todos los idiomas naturales en forma de alfabeto fonético universal, que contendría rasgos como sonoridad, intensidad, anterioridad-posterioridad, punto de articulación y aspiración.

Todos los teóricos expuestos con anterioridad configuran una red de modelos muy dispares en cuanto a la adquisición de la L2, por ello las principales corrientes teóricas del bilingüismo y sus principales aportaciones son algunas como las que figuran a continuación.

Si nos adentramos en las teorías cognitivas, el ser bilingüe consiste en el proceso por el cual un individuo que habla una lengua (L1) adquiere una percepción lingüística de otra lengua llegando a construir nuevas categorías lógicas y emotivas o una reorganización de las antiguas (Blanco, 1981).

Desde una perspectiva psicológica, es una peculiaridad de la conducta del ser humano caracterizada por la utilización aleatoria de una lengua u otra en los procesos comunicativos (Blanco, 1981). Es de gran interés en este ámbito resaltar la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Multiple Intelligences Theory) (Gardner, 2006), que plantea la relevancia y la gran ventaja de aprovechar el potencial del

aprendizaje si logramos aplicar su faceta múltiple, además Gardner (2006, p.13) plantea la inteligencia como: “capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”. Es desde esta perspectiva como a través de un aprendizaje bilingüe se puede potenciar el trabajo de cada una de las inteligencias que nos formula dicho autor (Pérez- Gabriel, 2011).

Además, en la adquisición de una segunda lengua existen destrezas básicas que se refieren a la sociolingüística (Pérez Gabriel, 2011), tales como el contacto que se produce entre las lenguas y que conlleva, según Rotaetxe (1988), la sustitución de una lengua por otra, el desplazamiento lingüístico de una lengua por otra, la transferencia lingüística entre las lenguas implicadas en el contacto, así como las interferencias en los distintos niveles del análisis (fónico, gramatical, léxico-semántico, pragmático), etc.

En definitiva podemos identificar el bilingüismo como la utilización de dos lenguas por parte de un individuo o por un colectivo de hablantes y, en particular, llegando a considerar a una persona como bilingüe si conoce y usa dos lenguas, y habla, lee y comprende dos lenguas a un mismo nivel (Blanco, 2007).

2.1. Bilingüismo vs. diglosia

Para comenzar como esta diferenciación es interesante situar ambos conceptos como dos realidades paralelas pero diferenciadas entre sí: diglosia es un rasgo que se da en aquellas colectividades donde se requieren del empleo de dos o más lenguas para cubrir todos los campos semánticos de la comunidad. Ferguson (1959, citado en Spence Sharpe, 2007) fue el primero en usar el término diglosia para describir una comunidad donde se llevaba a cabo ese uso de las lenguas. Una colectividad diglósica tal y como nos detallaba este autor se caracterizaba por los siguientes aspectos:

1. Dos variedades distintas de la misma lengua, con una considerada como alta (A) y la otra como baja (B).
2. Cada variedad es usada para funciones bastante diversas; A y B se complementan.
3. Nadie usa (A) en conversaciones cotidianas.

Pero fue Fishman (1967, citado en Spence Sharpe, 2004) quién expandió el concepto de diglosia para incluir no solamente comunidades de habla que tienen variedades altas y bajas, sino para incluir, también, comunidades que emplean dialectos y estilos diferenciados, y lenguas totalmente diferenciadas. Este autor explicaba la interacción entre diglosia y bilingüismo de la siguiente manera, donde

ampara la idea de que en la convivencia en una sociedad bilingüe se podían dar los siguientes casos:

1. *Diglosia y bilingüismo*: donde ambas modalidades coexisten sin ninguna dificultad, se puede observar en países totalmente bilingües como es el caso de Suiza.
2. *Bilingüismo sin diglosia*: cuando no hay una clara separación funcional del uso de las lenguas y la situación no es estable; entonces se tiende al monolingüismo. Ejemplo de estas situaciones sería el de inmigrantes en países ricos, provenientes de países pobres, donde pueden llegar a dejar de hablar su lengua materna.
3. *Diglosia sin bilingüismo*: cuando dos colectividades sin ningún nexo de unión mantienen separadas las lenguas propias. Es el caso del inglés en la India durante la época colonial, que no llegó a extenderse a las castas bajas.
4. *Ni diglosia, ni bilingüismo*: donde ninguna de las modalidades son dadas en una determinada población, es el caso de todos los países monolingües.

En esta misma perspectiva se encuentra lo relatado por Albó (1998), quien explica cómo la diglosia se da cuando en una comunidad socialmente reconocida como bilingüe no existe una equidad en el uso de una u otra lengua. Una de ellas, la de mayor prestigio social, es hablada principalmente por los grupos dominantes y

la(s) otra(s) por los grupos subordinados. Como consecuencia, hay también situaciones diglósicas en las que prevalece una u otra lengua, en consonancia con su particular relación con la estructura de poder dentro de la sociedad en general.

Este fenómeno denominado diglosia, según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983), reitera la situación en la que conviven dos lenguas con diferente nivel de prestigio social, de tal manera que una de ellas es empleada por las instituciones, la iglesia, la escuela; es la que se considera culta y, la otra, es sólo de uso en el ámbito familiar y laboral, siendo en algunos casos menospreciada como inculta.

Así, diferentes estudios han demostrado que las comunidades de habla que son diglósicas y bilingües son lingüísticamente estables, mientras que aquellas que son bilingües, pero no diglósicas, son inestables. El caso de España y ciudades como es el caso de Ceuta, donde el uso extensivo de la lengua árabe, como lengua de variedad baja, junto al español, como lengua de variedad alta, es un ejemplo clásico de una ciudad de habla que es a la vez diglósica y bilingüe.

La mayoría de comunidades de habla no muestran una división uniforme de las diferentes lenguas. El patrón usual es que ambas lenguas son usadas en todos los campos de acción. Tales comunidades de habla son consideradas inestables y transitorias.

3. El perfil de la persona bilingüe

Basta con detenernos un momento para darnos cuenta de cómo los beneficios de ser bilingüe se producen a nivel individual, toda vez que, como afirman Lorenzo, Trujillo y Vez (2011, p.17), “el individuo bilingüe como sujeto posee competencias diferentes a una persona monolingüe”.

Otros autores pioneros en el estudio de este fenómeno como Bloomfield (1935) al describir el bilingüismo consideraban como podía tratarse de una capacidad para hablar a través de dos lenguas, y hablar cada una de ellas, como en una persona monolingüe conllevaba grandes beneficios para ésta. Sin embargo, existen grandes controversias para establecer si una persona es considerada persona bilingüe o por el contrario emplea una segunda lengua tan sólo para determinados fines, y en esta línea Abdelilah-Bauer (2011) apunta cómo en una determinada comunidad un mismo sujeto puede poseer dos niveles distintos de competencia en las distintas lenguas que domine por razones o necesidades concretas, y otro sujeto de esa misma población puede tener un mismo nivel lingüístico de las lenguas que domine, surgiendo así la duda de si en ambos casos podemos hablar de bilingüismo. En esta línea ya Grosjean (1992) refería cómo, al considerar sólo bilingües a quienes utilizan todas las competencias lingüísticas en ambas lenguas, la mayoría de personas que emplean dos lenguas pero sin un igual dominio comunicativo no podrían considerarse bilingües.

Cierto es qué son pocas las personas que tienen un mismo dominio

comunicativo en todas las destrezas (orales y escritas) de dos o más idiomas, ya que, como afirma Abdelilah-Bauer (2011, p.24):

El nivel de cada lengua depende, en primer lugar, de la edad de individuo bilingüe: un niño de 6 años no puede tener el mismo dominio de dos idiomas (ni siquiera de uno) que un adulto, del mismo modo que un adulto utilizará diferentes niveles del lenguaje según su situación profesional y social.

De esta forma, Abdelilah-Bauer establece la diferenciación entre los diferentes tipos de adquisición del bilingüismo, atendiendo a la edad o etapa madurativa de adquisición, y estableciéndose las siguientes categorías (2011):

1. *El bilingüismo precoz simultáneo (del nacimiento a los 3 años):* el bilingüismo precoz es aquel que se da en aquellos hogares donde el niño convive simultáneamente con dos lenguas distintas. Respecto al bilingüismo precoz simultáneo han existido muchas críticas a lo largo de la historia por los sucesivos problemas que pueden acarrear en la construcción del lenguaje en los niños, más concretamente se ha cuestionado que antes de los dos años los niños no están en condiciones de distinguir los dos sistemas lingüísticos en el plano mental (mezcla de códigos), pues hasta los tres años no son conscientes de que empleen dos lenguas distintas en su entorno (Volterra y Taeschner, 1978). Se habla de que la adquisición de las primeras estructuras lingüísticas son las más costosas, pero a la vez las más significativas para poseer un buen registro lingüístico y por tanto no

presentar déficit en el lenguaje. Sin embargo se ha demostrado que la adquisición temprana de dos lenguas simultáneas no acarrea ningún déficit, pues el bilingüismo precoz conlleva de forma natural una ampliación de capacidades perceptivas, más concretamente en lo que respecta en la adquisición de contrastes fonológicos (conocimiento de sonidos articulados).

2. *El bilingüismo precoz consecutivo (de 3 a 6 años):* en este caso, el bilingüismo o la exposición a dos lenguas se da en edades donde los niños ya tienen una estructuración lingüística, y pese a ello la facilidad para aprender otra lengua no resulta del todo un inconveniente para su pleno desarrollo comunicativo (Bazzo, 1979). Lo más importante en esta categoría es el comportamiento social del niño y su curiosidad por establecer relaciones sociales, lo que le mueve a aprender la lengua de sus iguales y poder establecer un contexto comunicativo pleno: entran aquí en juego los estilos de aprendizaje, donde se hace diferenciación entre estilos “holísticos o expresivos” - donde se prima más por un interés por la función social del lenguaje-, y estilos “analíticos o referenciales” -se da más importancia a la función referencial del lenguaje, es decir, se presenta un mayor interés por las cosas y por el contenido del lenguaje-. En cualquier caso, los estilos de aprendizaje condicionan la actitud del niño ante el entendimiento de una lengua.

3. *El bilingüismo tardío (después de los 6 años en adelante):* es la categoría más común, y se da principalmente en aquellas personas que por diversas razones se encuentran en un entorno con una lengua distinta a su lengua materna y tienen que desenvolverse con ese nuevo código para poder vivir de manera autosuficiente. Sin duda, es el bilingüismo que conlleva más trabajo para la persona, pues a partir de los 6 años un niño ya presenta un bagaje lingüístico y cognitivo importante en su primera lengua, lo cual supone un handicap para la adquisición de esa segunda lengua, pues la capacidad intuitiva de adquirir una segunda lengua disminuye. Pese a ello, se ha demostrado que hasta los 12 años los niños siguen adquiriendo matices fonológicos, vocabulario, sintaxis y otros aspectos de su primera lengua (Bazzo, 1979). El principal matiz que se cuestiona en este tipo de bilingüismo es el correspondiente con la asimilación social de esa lengua y las dificultades que le pueden suscitar para integrarse en el entorno por faltarle el conocimiento de la lengua de referencia.

Por otro lado, se parte de la premisa de que el bilingüismo se da en aquellas personas que por razones diversas han podido llegar a poseer un dominio de más de una lengua. Así, alguien puede ser bilingüe como resultado del esfuerzo personal (factores personales) o como resultado del contacto directo con una comunidad que domina más de una lengua. Sin embargo, el ser bilingüe de manera equilibrada es complicado, debido principalmente a que en una sociedad

monolingüe las posibilidades que brinda el contexto para utilizar una lengua u otra de manera indiscriminada son muy reducidas, existiendo un desequilibrio entre dichas lenguas porque la persona bilingüe emplea cada una en registros diferentes.

La idea de “desequilibrio”, tal y como apunta Grosjean (1992), no ampara en teoría la idea de que el ser bilingüe utiliza sus dos lenguas con fines de comunicación en situaciones cotidianas. Es por ello, que se tendría que tomar como referencia la perspectiva de Competencia Comunicativa como base para justificar el ser bilingüe, pues como puntualiza Grosjean (1992, p.32): “una persona bilingüe, no supone la suma de dos”.

El bilingüe comunica tan bien como el monolingüe en su vida cotidiana. Por ello, en línea con lo suscrito por Abdelilah-Bauer (2011), se debería abordar el bilingüismo por su Competencia Comunicativa en la vida diaria y no por el dominio de las dos lenguas que posea el bilingüe. La única diferencia o comparación posible entre personas bilingües y monolingües es el uso que hacen de la Competencia Comunicativa, ambas personas son un ser comunicador y como tal, deben desarrollar al mismo nivel dicha competencia. Mientras que para el bilingüe la comunicación presenta formas diferentes según los requerimientos de la situación planteada, para el monolingüe existe una única realidad lingüística.

Por otro lado, las personas bilingües presentan una serie de características que se conocen como “efectos del bilingüismo” (Abdelilah-Bauer, 2011, p.36). Se parte de la premisa de que en las personas bilingües, al tener dos sistemas de

representaciones mentales, aumenta considerablemente su flexibilidad y originalidad mental, de tal forma que la persona bilingüe presenta para un mismo concepto dos palabras diferentes que le amplía considerablemente su campo semántico.

Además, otra repercusión favorable del bilingüismo es la capacidad de reflexión sobre la lengua como objeto, lo que conocemos como conciencia metalingüística (reflexión sobre la lengua), es decir, la capacidad de diferenciar arbitrariamente al ver una palabra y separarla de su significado, capacidad indispensable para el aprendizaje de la lectura y que en el caso de los sujetos bilingües lo adquieren considerablemente antes.

Lo anteriormente citado influye a su vez en el proceso de adquisición de una tercera lengua, es decir, una persona que domina dos lenguas tiene mayor facilidad para llegar a dominar una tercera que una persona monolingüe (Abdelilah-Bauer, 2011).

Y por último, pero no por ello menos importante, es de destacar cómo los niños bilingües también tienen lo que Baker (2001, p.153) presentó como “sensibilidad comunicativa incrementada”, que no es sino la capacidad de emplear una lengua u otra según las exigencias del interlocutor. Solé (2010) en su trabajo afirmaba lo siguiente sobre dicho concepto:

Los bilingües tienen más sensibilidad comunicativa, ya que perciben mejor los factores de situación. Una consecuencia de esto es que son capaces de corregir errores de comportamiento rápidamente. Es probable que esta capacidad esté

relacionada con la necesidad que tienen los bilingües de determinar rápidamente, a partir de diferentes pistas, qué idioma hay que elegir en cada situación determinada (p.28).

Es con todo lo expuesto hasta el momento como las principales características en una persona bilingüe son claramente comunicativas, por la asimilación de nuevos códigos lingüísticos, pero sobre todo cognitivas y sociales, por derivarse en estas personas tanto una estructuración (bilingüismo precoz) o reestructuración (bilingüismo tardío) de las estructuras cognitivas, como una ampliación y puesta en práctica de sus estrategias sociales.

3.1. Características cognitivas

Una primera premisa que apunta la relación entre dichos ámbitos la presenta Jim Cummins (1983), creador de la Teoría de la competencia subyacente común, que mantiene que a pesar de que las dos lenguas empleadas por un sujeto mantienen una superficie diferente (apariencia lingüística), se ponen en funcionamiento a través de un mismo sistema cognitivo central, lo cual nos lleva a considerar que las estrategias para aprender una segunda lengua son equivalentes a las empleadas para aprender una primera.

Para empezar a describir las contribuciones que suponen a la cognición de un sujeto el conocer dos lenguas con un mismo nivel de Competencia Comunicativa

es importante destacar cómo las primeras investigaciones realizadas sobre el bilingüismo precoz en la década de los 60 desvelaban cómo el bilingüismo no influía positivamente en la “cognición” de los niños. Estudios como los realizados por el investigador galés D. J. Saer (1923, citado en Baker, 2001) referían que los sujetos monolingües obtenían 10 puntos de CI por encima de los bilingües. Lo que si es constatable en la actualidad es que el lenguaje y su procesamiento se producen en el hemisferio cerebral izquierdo, pero que ciertos comportamientos lingüísticos, como la memoria verbal, están asociados con el hemisferio derecho. A pesar de ello, en el caso de los bilingües precoces e incompletos (con una lengua dominante) se ha hallado que el dominio de una segunda lengua beneficia la zona de uso de lengua materna y con ello el perfeccionamiento de ese registro lingüístico.

Los efectos específicos del bilingüismo sobre la cognición se relacionan con la edad. Inicialmente, el bilingüismo puede tener un efecto negativo sobre las habilidades verbales, estos problemas a cierta edad se convierten en efectos positivos. Goncz (1988) investigó la relación entre bilingüismo húngaro/serbo-croata y desarrollo cognitivo, utilizando una diversidad de pruebas tanto verbales como no verbales en sujetos con edades comprendidas entre los 6 y los 10 años. Los resultados mostraron que el bilingüismo se asociaba negativamente a los 6 años con el vocabulario pasivo en la primera lengua, y con la habilidad para derivar relaciones y correlativos. A la edad de 10 años, ya habían desaparecido las diferencias en el vocabulario pasivo, y se observaba una asociación positiva entre el bilingüismo y la habilidad para derivar relaciones y correlativos. Es interesante

anotar que un efecto positivo similar del bilingüismo se ha encontrado en sujetos con discapacidad intelectual (Whitaker, Rueda y Prieto, 1985).

Por otro lado, autores como Gasquoine, Cavazos, Cantu y Weymer (2010) distinguieron, para definir los efectos del bilingüismo sobre la cognición, entre efectos positivos, negativos y la no existencia de influencias: si nos centramos en primer lugar en los efectos positivos, en los primeros estudios experimentales encontramos a autores como Bialystok (1999), quien aplicó a un grupo experimental de bilingües (anglo-chino parlantes) y un grupo de monolingües (angloparlantes) de entre 3 y 6 años de edad, una prueba para comprobar la habilidad inglesa que poseían sobre una tarea de la lengua receptiva (Peabody Picture Vocabulary Test): administrándose la tarea de “clase de tarjeta de cambio dimensional”, se obtenían resultados favorables para la población bilingüe. Este cuestionario es una versión reducida del Wisconsin Card Sorting Test (Heaton, Chelune, Talley, Kay y Curtiss, 1993), que se usa más en la práctica neuropsicológica. Las tarjetas de modalidad infantil destacan dimensiones (color y forma), primero sobre una dimensión y luego sobre la segunda dimensión. La clasificación durante la segunda dimensión requiere de estrategias de planificación. Como resultado de esta investigación se observó que tanto bilingües como monolingües anotaron de manera equivalente al clasificar la primera dimensión, pero los niños bilingües por el contrario obtenían mejores resultados en la clasificación sobre la segunda dimensión.

“The Stroop test” fue la experiencia llevada a cabo Bialystok, Craik y Luk (2008), donde los sujetos debían pintar colores diferentes a los que escuchaban y en el menor tiempo posible, dando como resultado que los sujetos bilingües activaban el mecanismo inhibitorio durante más tiempo que los no bilingües, lo que les permitió concluir que esta ventaja en la inhibición de respuesta se debía a que no existían en los sujetos bilingües interferencias de lenguaje.

A pesar de esto, se ha observado que los sujetos bilingües jóvenes obtienen puntuaciones más bajas que los monolingües en el vocabulario receptivo (Bialystok, 2007), al tiempo que los bilingües adultos, en comparación con los monolingües, presentan más dificultades en la recuperación de una lengua (Gollan y Acenas, 2004), o presentan más déficit en la velocidad y precisión de nombrar (Roberts, García, Desrochers y Hernández, 2002), debiéndose principalmente a la interferencia lingüística que sufren, que de manera directa conlleva un procesamiento más rápido de información en ambas lenguas y por consiguiente produce errores (Bialystok et al., 2008).

Asimismo, influencias neutras del bilingüismo en la cognición se encuentran principalmente en el ámbito del desarrollo de habilidades de conciencia fonológica necesarias para la lectura y en las tareas de memoria de trabajo visual-perceptivo donde ambos grupos obtienen puntuaciones igualadas (Bialystok, 2002).

Así, en la línea de lo expuesto por Cummins (1983) a propósito de la “interdependencia lingüística”, un sujeto que ha manejado previamente

habilidades lingüísticas, a la hora de aprender una nueva lengua va a transferir o emplear esas habilidades de una manera más rápida que un sujeto que no las ha empleado, de manera que advertimos ventajas cuando un sujeto ha adquirido previamente las habilidades en su lengua materna, incidiendo así positivamente en la adquisición de una segunda lengua. Esta hipótesis incide igualmente en que el desarrollo en esa segunda lengua será un reflejo de la competencia que el sujeto haya alcanzado en su lengua materna, pero ¿cómo se lleva a cabo este aprendizaje y la modificación en las estructuras mentales?

Precisamente la respuesta se puede encontrar en esa capacidad que posee el ser humano para aprender copiando un modelo, es decir, a través de la asimilación del significado. Esta idea es apoyada por la mayoría de teorías del conocimiento, que apuestan por un aprendizaje a través de la experiencia propia y directa con el medio, conociéndose como aprendizaje asociativo. Teóricos como Ausubel (1963), máximo exponente de esta línea, señalan que el aprendizaje cognitivo es aquel aprendizaje que realizamos a través de la experiencia propia, es decir, a través de lo que ya conocemos o de los conocimientos previos. Este teórico expone lo siguiente del conocido como aprendizaje significativo:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983, p.18).

Así, cuanto más conocemos de una lengua, se tienen presentes más perspectivas que a su vez favorecen la comprensión y la facilidad de asimilación de los aprendizajes, y más asimilable será si estos conocimientos se encuentran organizados y perfectamente delimitados unos de otros.

De esta forma llegamos a lo que conocemos como “aprendizaje significativo”, entendido como la incorporación de nueva información a los esquemas mentales del individuo, creando así la modificación de los esquemas mentales anteriores en aras de los nuevos aprendizajes. Pese a ello, no se puede encontrar el conocimiento de manera directa en la estructura mental, por lo que esta estructura dispone en sí de toda una serie de redes de ideas, conceptos y relaciones de informaciones vinculadas que facilitan la remplazación de conocimientos. Así es posible distinguir las siguientes características de aprendizaje significativo, todas ellas descritas por Ausubel (1978):

1. Existe una interacción entre la nueva información y aquella que se encuentra en la estructura cognitiva.
2. El aprendizaje nuevo adquiere significado cuando interactúa con la noción de la estructura cognitiva.
3. La nueva información contribuye a la estabilidad de la estructura conceptual preexistente.

De manera paralela se encuentra lo que Ausubel denominó “aprendizaje mecánico o memorístico”, caracterizado por no asociar la información con ninguna estructura cognitiva preestablecida, dando lugar así a un aprendizaje no óptimo y carente de significado. Ausubel no trata de ver el aprendizaje desde una perspectiva dual, sino que el aprendizaje puede ser tanto significativo como memorístico, aunque este último sólo será válido en determinadas etapas madurativas y de crecimiento cognitivo. Todo lo expuesto anteriormente se puede ejemplificar visualmente en lo que conocemos como “Teoría de la Asimilación” (Ausubel, 1978) en la figura 2.

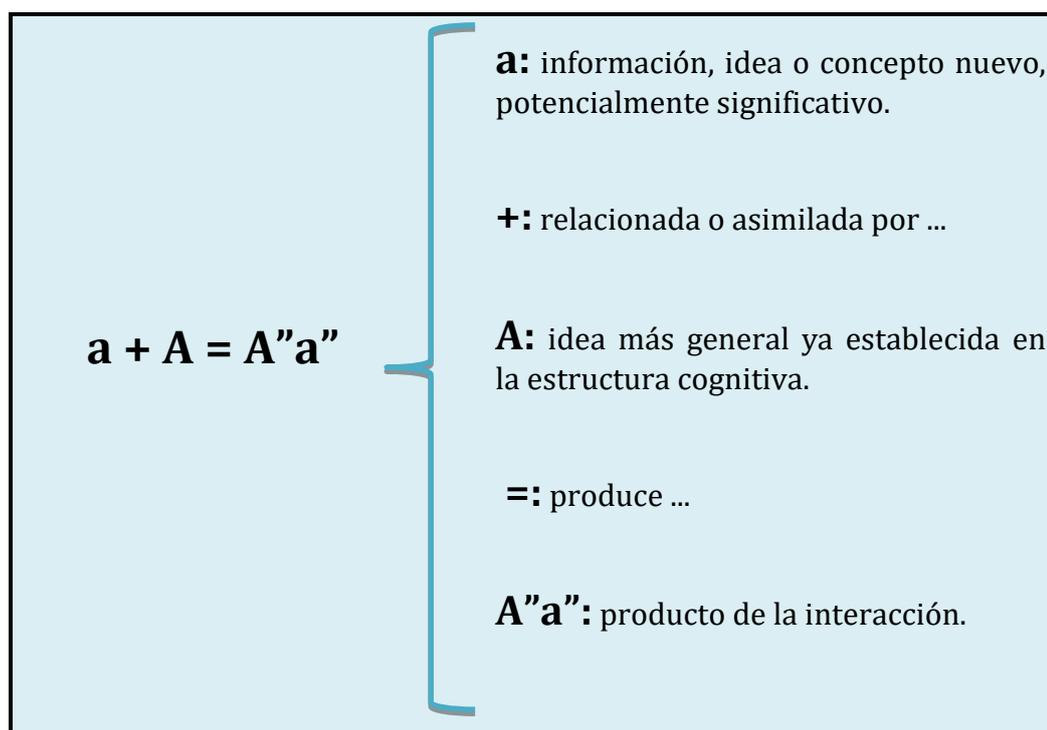


Figura 2. “Teoría de la Asimilación” (Ausubel, 1978).

De manera aclaratoria y siguiendo los postulados de Ausubel, ese proceso de asimilación se da cuando la nueva información llamada “a”, y que es potencialmente significativa, es relacionada en la estructura intelectual del sujeto con un conocimiento previo o idea de carácter general conocida como “A”. Así, como resultado de dicha interacción entre las dos estructuras nace un nuevo conocimiento o estructura conocida como a” que es la nueva información, modificada por su interacción con la idea general A” que es la idea preexistente modificada como resultado de su interacción con a”.

Con ello se llega a la construcción de una nueva supraestructura que ya no es ni “a”, ni “A”, sino el resultado de la interacción de ambas y que da paso a la estructura cognitiva a”A”, por lo que las otras dos quedan modificadas. Todo este proceso es lo que conocemos como aprendizaje significativo y donde automáticamente la estructura “a” puede ser asociada a otra nueva estructura en cualquier momento; este proceso, dentro de este tipo de aprendizaje, se conoce como proceso de “retención”.

Por otro lado encontramos lo que conocemos como “asimilación obliteradora”: proceso siguiente al aprendizaje significativo, que ocasiona el olvido de alguna idea general que previamente había sido memorizada.

Por último, cabe destacar que existen tres tipos distintos de aprendizajes significativos en función del contenido del mismo:

1. *Aprendizaje de representaciones*: donde el individuo atribuye significado

a símbolos (verbales o escritos) mediante la asociación de estos con sus referentes objetivos: “ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (Ausubel, 1983, p.46).

2. *Aprendizaje de conceptos*: semejante al de representaciones, aunque mientras en aquel se trata de la simple asociación símbolo/objeto, en éste se presenta una asociación entre símbolo/atributos genéricos, implicando así que el sujeto obtenga de la realidad todos aquellos atributos comunes de los objetos que le interesan. Ausubel define los "conceptos" como objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún símbolo o signo aceptado.

3. *Aprendizaje de proposiciones*: no se trata de asimilar el significado de términos o símbolos aislados de ideas que se encuentran relacionadas y que mantienen una combinación lógica, por lo que el aprendizaje de proposiciones es más complejo que las otras dos modalidades.

3.2. Características socio-culturales

No cabe duda de las manifestaciones socio-culturales que se dan en un sujeto al asimilar una nueva lengua, y a esto hicimos referencia en apartados anteriores cuando aludimos al término diglosia. Existe, pues, una evidente influencia social en el aprendizaje de una lengua cuando atendemos más detenidamente a la Competencia Comunicativa, más concretamente al modelo de Canale y Swain (1980), reformulado posteriormente por Canale (1983), concretando que dentro de la Competencia Comunicativa existen una serie de subcompetencias, entre las que se encuentran: la competencia gramatical o lingüística (que cubre los elementos estrictamente lingüísticos), la competencia discursiva (cohesión y organización textual), la competencia sociolingüística (registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales) y la competencia estratégica (estrategias de compensación, verbales y no-verbales).

Es el uso de esta competencia la que conlleva –atendiendo a la clasificación de subcompetencias señaladas- el uso de diferentes variedades socio-culturales. Además, cuando se trata de emplear una lengua como medio de comunicación, directamente da lugar al empleo de otro tipo de Competencia que se ha denominado competencia intercultural.

Oliveras (2000, p.35) define la competencia intercultural como la capacidad “de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un

miembro más de la comunidad”. Así, su finalidad consistiría, como señala Trujillo (2001, p.7-8), en:

[...]reducir el etnocentrismo, desarrollar formas de comprensión general de las culturas y modificar la actitud del aprendiz hacia opciones más positivas y abiertas. De esta forma, la competencia intercultural recupera el discurso de las “actitudes” para la educación lingüística.

Trujillo recoge cómo, en el bloque de contenidos de “Aspectos Socioculturales” del área de lengua extranjera del antiguo currículo de Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la etapa de Ed. Primaria), se contemplan las siguientes actitudes (Trujillo, 2001):

1. Curiosidad y respeto por los aspectos más relevantes de la vida cotidiana y de otros aspectos más relevantes de la vida cotidiana y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada.
2. Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia en las situaciones estudiadas.
3. Interés por conocer gentes de otros países (correspondencia con niños y niñas de otros países, etc.).

Con ello, llegamos a establecer algunas de las influencias o características socio-culturales de toda persona bilingüe:

1. En primer lugar se puede establecer la apertura a otras culturas y tradiciones al conocer y aprender una nueva lengua.
2. Comprender nuevas normas o estándares sociales que se dan en determinadas sociedades distintas a las nuestras (integración social).
3. Establecimiento de relaciones sociales para poder asimilar la nueva lengua de manera directa.
4. Y la apropiación de la competencia intercultural y todos los aspectos que conlleva su empleo.

No podemos olvidar que en cualquier situación de comunicación se produce una impronta cultural de los amigos, de la familia o del entorno donde se emplea la lengua. La lengua es un elemento constitutivo de la cultura y lo que caracteriza a una colectividad es esa necesidad de relacionarse con los demás, llegando así a la conclusión de que una lengua no puede existir por sí misma, pues está directamente ligada a lo social ya que es lo que nos une o vincula a una comunidad, de tal forma que, como bien señala Abdelina-Bauer (2001): “conocer el bilingüismo no significa interrogarse sólo sobre los mecanismos biológicos de adquisición del lenguaje, sino que hay que interesarse también por lo que representa una lengua, por la naturaleza de sus vínculos sociales que ella crea y mantiene” (p.42).

3.3. La persona plurilingüe

La Real Academia Española (2001) define el plurilingüismo cómo la “coexistencia de varias lenguas en un país o territorio”, derivándose así tanto consecuencias personales (lingüísticas) como sociales (convivencia en un entorno donde se emplean varias lenguas a la vez). Así, como señala Abdelilah-Bauer (2011, pp. 77), se debe partir de la premisa de que “el niño adquiere naturalmente todo sistema lingüístico cuyo dominio le sea útil para establecer relaciones afectivas con las personas de sus entorno”.

Cabe señalar a este respecto la escasez de investigaciones sobre la adquisición o empleo de diferentes lenguas en contextos plurilingües, si bien Clyne (1997) ya ponía de manifiesto cómo la adquisición de una tercera lengua conllevaba un funcionamiento lingüístico más complejo, y por ende, un desarrollo más prolongado y lento. A pesar de ello, Cenoz (2001), no dudaba en afirmar que la adquisición de una tercera lengua en un sujeto bilingüe, que por serlo ya presenta una conciencia lingüística muy desarrollada, permitía un aprendizaje lingüístico más veloz. Estas ideas, dispares entre sí, nos dejan entrever las grandes diferencias y perspectivas en torno al hecho del plurilingüismo.

Para el desarrollo de una competencia plurilingüe el contacto tanto con el contexto o entorno formal (escuela, trabajo, etc.) como el informal (casa, calle, etc.) es un requisito imprescindible para su desarrollo, aunque no el único, pues un aspecto muy importante es el valor social que se le atribuya a esa tercera lengua, es

decir, el reconocimiento social de la misma. Pero existe el peligro de que, debido a una exposición temprana de diversas lenguas, el niño devenga en diglósico, conllevando que se desarrolle cada una de las lenguas en ambientes muy estrictos. Es el caso que encontramos en la mayoría de familias inmigrantes, que emplean su lengua materna para asuntos cotidianos y las demás lenguas para otros ambientes, aunque este aspecto no tiene por qué ser perjudicial para el sujeto, en tanto que le limita a establecer buenos cauces de comunicación: sin embargo, si hacemos alusión a la importancia que se le concede en la sociedad actual al “hablar bien”, sí puede ser perjudicial en el desenvolvimiento social del sujeto, que le llevaría a no presentar una buena integración social (Abdelina-Bauer, 2011).

Haciendo alusión a la consideración de la educación plurilingüe, tal y como se está abogando con acuerdo con la nueva legislación (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE), y la Guía Europea sobre el desarrollo de la educación plurilingüe, el plurilingüismo ha de plasmarse y ser llevado al marco educativo atendiendo a los siguientes aspectos (Beacco y Byram 2003, p. 37-38):

1. Todos los ciudadanos europeos son potencialmente plurilingües, por tanto es una competencia que puede ser adquirida.
2. Los sujetos plurilingües no tienen por qué dominar un gran número de lenguas a un nivel alto. El plurilingüismo implica la capacidad de usar más de una lengua a niveles diferentes y con un grado de competencia en la comunicación oral y escrita.
3. El plurilingüismo es un fenómeno cambiante. Puede cambiar con el tiempo.

4. El plurilingüismo incluye un repertorio de recursos comunicativos que los hablantes usan de acuerdo con sus propias necesidades. Los sujetos plurilingües pueden usar varias variedades lingüísticas o lenguas diferentes. Este fenómeno se conoce con el nombre de “cambio de código” y le da gran flexibilidad a la comunicación.

El plurilingüismo está presente en la sociedad y se evidencia la necesidad por las instituciones políticas de ser promocionado, de ahí el interés por reconocer el valor de las lenguas y su valor educativo. A continuación se detallan algunas de las cuestiones principales por la cuales la promoción del plurilingüismo debe ser un objetivo social, según el texto de Beacco y Byram (2003):

1. El plurilingüismo debe ser considerado como un instrumento valioso para la educación personal de los individuos y la educación de la ciudadanía. En este sentido, es de especial importancia para los sistemas educativos, para que incentiven el estatus y el desarrollo de los repertorios lingüísticos considerados como variedades lingüísticas (lenguas) a disposición de la comunidad (p. 65).

2. También es importante el desarrollo de la conciencia pluricultural y de la comunicación intercultural. En esta línea es fundamental distinguir entre conciencia pluricultural (que implica adaptarse a la cultura de los demás para asegurar la comunicación) y competencia intercultural (es decir, la capacidad para relacionarse adecuadamente con los demás). Esta habilidad puede que implique el conocimiento de las sociedades implicadas y la capacidad para interpretar y dar sentido a las manifestaciones culturales y al desarrollo de actitudes positivas hacia los fenómenos culturales (p. 68).

3. Tampoco ha de olvidarse la educación para una ciudadanía democrática. Aunque a Europa se le considera como un conjunto de comunidades lingüísticas, culturales, sociales y económicas, denominadas también comunidades étnicas, el concepto de ciudadanía democrática europea implicaría ir más allá de estas

diferencias y ver Europa como una comunidad de ciudadanos con idénticos derechos y deberes en relación al estado europeo y a sus individuos (p. 69).

En definitiva, el aprendizaje de varias lenguas hace a un sujeto más eficaz tanto social como intelectualmente, en tanto que le posibilita a expandir sus lazos sociales en un número extenso de entornos, y a la vez ampliar sus estructuras y plasticidad cognitiva.

4. Tipos de bilingüismo

En relación a la tipología de bilingüismos existentes, podemos destacar que existen también multitud de corrientes para referirse a este aspecto, todo ello ocasionado por la cantidad de criterios encontrados para definir el concepto. Algunas de estas clasificaciones, recogidas por Signoret (2003), se presentan a continuación: según la edad de adquisición puede tratarse de un bilingüismo simultáneo (aprenden los dos idiomas al mismo tiempo) o un bilingüismo secuencial (aprenden primero la L1), y que a su vez puede presentar un bilingüismo temprano frente a un bilingüismo tardío (es decir, el bilingüismo de los primeros años de la niñez y el bilingüismo que ocurre después de la adolescencia, dónde la L2 se adquiere posteriormente a la L1). Por otro lado, está el bilingüismo activo (utilizado en situaciones cotidianas) frente al bilingüismo dormido (encontrado en situaciones donde el individuo ha hablado dos lenguas en anterioridad, pero debido a razones personales y socioculturales ya no habla una

de ellas). También encontramos el bilingüismo productivo (donde las personas se encuentran capacitadas de una competencia comunicativa tanto en las habilidades de comprensión como de producción) frente al bilingüismo receptivo (donde los individuos manejan únicamente las habilidades de comprensión). Y el bilingüismo funcional externo, condicionado por el entorno sociocultural, donde la persona bilingüe tiene la necesidad de comunicarse con dos idiomas aunque maneja con un carácter funcional la L2. Por último, el bilingüismo puede también ser escolar: aquel que se lleva a cabo sólo en contextos académicos.

Debido a la imprecisión y variedad de clasificaciones existentes en cuanto a la tipología del bilingüismo, es de gran importancia tener en cuenta la perspectiva de la psicolingüística, donde se exponen otras clasificaciones fundamentadas por variables lingüísticas, psicosociales y cognitivas. De acuerdo con Lambert (1981), reproducimos las más representativas:

1. *Bilingüismo coordinado vs. bilingüismo compuesto*: teoría mantenida por Weinreich (1953), que expone que en el bilingüismo coordinado la persona adquiere su L1 y su L2 en situaciones diferentes y puede no tener un significado idéntico para los equivalentes en traducción para sus dos idiomas; sin embargo, en el bilingüismo compuesto el individuo aprende cada palabra de su L2 relacionándola con la palabra en L1, diferencias que quedan recogidas en el siguiente esquema aclarativo (ver ejemplo aclarativo en Figura 3).

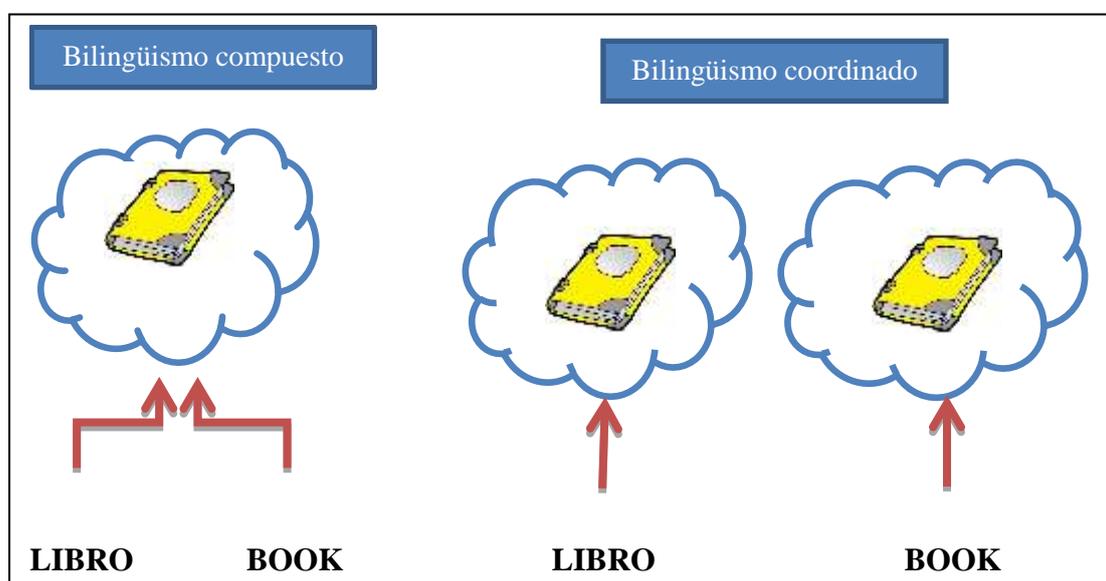


Figura 3. Esquema aclarativo bilingüismo coordinado vs. bilingüismo compuesto.

2. *Bilingüismo incompleto vs. bilingüismo completo*: cuando hablamos de bilingüismo incompleto o subordinado hacemos referencia al bajo nivel lingüístico que posee una persona, en tanto que para expresarse en L2 se remite a traducir en base a su lengua materna, debido a la consolidación de ésta, lo cual provoca un desequilibrio en el desarrollo lingüístico de la segunda lengua. Y referido al bilingüismo completo la persona utiliza de manera eficaz las dos lenguas para comunicarse.

3. *Bilingüismo igualatorio y aditivo vs. bilingüismo desigual y sustractivo*: diferenciación caracterizada por el estatus social que ocupa cada una de las lenguas en un colectivo determinado. El primero de ellos distingue el

bilingüismo como un bien común que lleva implícito progreso para la comunidad, sin embargo en el caso del bilingüismo desigual y sustractivo se considera el bilingüismo como una lacra social que afecta negativamente a la identidad personal de las personas.

En definitiva y siguiendo el texto de Lorenzo, Trujillo y Vez (2011, p.18), “es preciso considerar que el bilingüismo compuesto, sustractivo y desigual, constituye un obstáculo para el desarrollo del ser humano, siendo el bilingüismo coordinado, aditivo e igualatorio ideal para el desarrollo de competencias lingüísticas y cognitivas del individuo”.

Capítulo II

Bilingüismo y educación

“Aprender otro idioma no es solamente aprender diferentes palabras para las mismas cosas, también es aprender otras maneras de pensar acerca de esas cosas” (Flora Lewis).

El aumento del uso de internet en diversos ámbitos del quehacer diario ha ocasionado en la actualidad una evolución en el ritmo de vida, que se ha traducido en desplazamientos masivos entre diferentes lugares y con ello el aprendizaje de otros idiomas distintos al propio. Así, el aprendizaje de otras lenguas se ha convertido en uno de los principales objetivos de los sistemas educativos nacionales e internacionales y, por consiguiente, de sus respectivas autoridades (Ramos, 2006). En esta línea, tal y como expone Gisbert (2012, p.2):

Un objetivo prioritario de cualquier sistema educativo es proporcionar una formación integral a los jóvenes, y esa formación pasa por dotarlos de los instrumentos necesarios que les permitan adentrarse en el mundo laboral y profesional con las mayores posibilidades de éxito. Entre esos instrumentos se encuentra, sin duda, el dominio de lenguas extranjeras, que es y seguirá siendo en el futuro una auténtica necesidad.

Es ahí donde tiene cabida la implantación de programas bilingües como mejor medida para conseguir dicho fin, de tal forma que el bilingüismo se ha considerado como una finalidad educativa, pero desde una perspectiva de igualdad de oportunidades y dejando a un lado la orientación del bilingüismo como una modalidad de transición (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011), con lo que estaríamos hablando de “superar las limitaciones de una ideología unilingüe y el desarrollo de

una conciencia sobre la necesidad de favorecer la diversidad ecolingüística” (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011, p.98). Se pueden destacar como referentes en este tipo de enseñanza a Canadá y Estados Unidos y a nivel europeo a países como Inglaterra, Alemania o Francia. Es por ello que, de acuerdo con Caballero (2008), el ingreso de España en la Unión Europea convirtió en objetivo prioritario la necesidad de adaptar su orientación educativa a las nuevas situaciones sociales nacidas del mundo globalizado en el que nos ha tocado vivir. Por ello, en este apartado trataremos de acercarnos a los principales presupuestos teóricos que apuestan por la educación bilingüe, entendida ésta como una educación de calidad, para pasar posteriormente a ver cómo se trabaja el bilingüismo en la Comunidad Europea, y de qué manera España emplea la educación bilingüe como “herramienta educativa” para equipararse al resto de países de la Unión Europea. Por último, revisaremos la normativa más destacable en educación bilingüe en el caso concreto de las comunidades monolingües en el panorama español, haciendo mayor referencia a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

1. La educación bilingüe como modelo de enseñanza-aprendizaje en los sistemas educativos del mundo

A lo largo de la historia en diferentes estados del mundo se han llevado a cabo métodos de enseñanza basados en el bilingüismo. Se puede detallar como podemos encontrar una gran gama de medios para enseñar idiomas tanto en los

sistemas educativos de países americanos, como en los sistemas de países europeos, surgidos muchos de ellos tal y como nos relata Ramos (2006):

[...] como reacción frente a sus antecesores y partiendo de profundas diferencias filosóficas y psicológicas todos compartían, sin embargo, un objetivo común: lograr que los estudiantes pudieran llegar a dominar las cuatro habilidades básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) en el idioma estudiado (p. 334).

Es por ello que en primer lugar reflejaremos las aportaciones que han realizado a lo largo de la historia países pioneros en esta materia, como pueden ser Estados Unidos o Canadá, propulsores de esta corriente educativa y que gran influencia han tenido en el resto del mundo, y posteriormente cómo se ha llevado a cabo la educación bilingüe en el continente europeo.

Así, Hakuta, Goto y Witt (2000, p.166) exponen las consecuencias que para Estados Unidos supusieron los grandes movimientos migratorios:

En su corta historia, los Estados Unidos han recibido a más gente bilingüe que cualquier otro país en el mundo... Cada nueva ola de inmigrantes ha traído su propia lengua y ha contemplado la erosión de esa lengua frente a la lengua conocida y utilizada mayoritariamente, el inglés.

Entre las principales curiosidades que se pueden destacar de la historia lingüística de este país, cabe señalar que a lo largo de los siglos XIX y XX millones de europeos llegaron a América (a causa de las dos guerras mundiales), quedando

prohibido el uso de la lengua alemana tanto en público como en las escuelas. A pesar de ello, las leyes que prohibían el uso de cualquier lengua extranjera fue declarado inconstitucional por la Corte Suprema en 1923 (Hakuta, Goto y Witt, 2000).

Ya en los años 50 y 60 encontramos los primeros pasos y reformas para el establecimiento de los programas bilingües y de inmersión en los Estados Unidos y Canadá. El método clásico (grammar translation) había sido uno de los primeros métodos que se llevaron a cabo: este método trataba de enseñar una segunda lengua a través de la enseñanza de la gramática de la lengua en cuestión y de la traducción de textos. Se consideraba a éste como el principal exponente educativo, ejerciendo el profesor un papel activo y precursor de conocimientos, y los estudiantes un papel pasivo y receptor de conocimientos. Este método se basaba principalmente en la reflexión de aspectos de la lengua materna del alumnado en vez de en la enseñanza de una segunda lengua (Brown, 2001).

Frente a este método, Franke, a finales del siglo XIX, crearía una nueva corriente metodológica basada en aprender la lengua extranjera a través de la conversación de esa L2. Se pretendía enseñar la gramática a través de la exposición oral. Este método también sería conocido como método Berlitz por ser el modelo que asumió Maximilian Berlitz en sus academias (Richards y Rodgers, 2001).

Además, con el surgimiento de la II Guerra Mundial, se formó el conocido como método audiolingüe, que trataba de enseñar a los soldados americanos

estructuras orales básicas para su desenvolvura en el continente europeo. Pese a ello, esas estructuras o frases hechas no les otorgaban una independencia lingüística para sobrellevar las necesidades de su día a día. Este método dio lugar a su vez al conocido como Total Physical Response (TPR), método impulsado y creado por Asher en los años 70. Se destaca de este método un uso previo de la comprensión para posteriormente pasar a la producción oral (Richards y Rodgers, 2001).

Tras haber repasado los principales métodos de enseñanza de la lengua extranjera en Estados Unidos, pasaremos a reflejar los principales programas bilingües (inglés-español) que se han desarrollado en este país. Así, en Estados Unidos los programas bilingües han estado presentes en los sistemas educativos de numerosos Estados a lo largo de la historia (Crawford, 2004), pues se ha apostado por una enseñanza de lenguas extranjeras basadas en los siguientes razonamientos: en primer lugar, la existencia de una gran población de estudiantes con grandes carencias en el conocimiento del inglés, y por otro lado el hecho que suponía la enseñanza bilingüe en un país donde conviven en las aulas alumnos de diferentes nacionalidades (Padolsky, 2002). Por ello, en los últimos años se pueden destacar programas como:

1. *Programas ESL pullout*: pretende que el alumnado con grandes déficits en el conocimiento del inglés (conocidos como English Language Learners) consigan alcanzar el dominio efectivo de las cuatro grandes competencias en una lengua, como son escuchar, hablar, leer y escribir,

pero sin tener en cuenta ni el mantenimiento ni el desarrollo de sus idiomas maternos (Crawford, 2004). Pese a ello, el uso de estos programas han constituido que la esencia del bilingüismo se perdiera, al generar en el alumnado un uso en todos los ámbitos de sus vidas de la lengua extranjera, desvinculándose del uso de su lengua materna (Ramos, 2006).

2. *Programa en la escuela Coral Way (1963)*: programa destinado al alumnado cubano inmigrante que llegaba a Estados Unidos huyendo de la dictadura castrista. Este programa trataba de escolarizar a niños cubanos hispanohablantes y niños americanos angloparlantes en una misma aula para fomentar la enseñanza de los idiomas extranjeros entre ambos colectivos. También se enseñaba su lengua materna en ciertas horas semanales. Para ello se contó con maestros angloparlantes y maestros cubanos pertenecientes al Programa de Reentrenamiento de Maestros Cubanos de la Universidad de Miami (Beebe y Mackey, 1990). Este programa en la actualidad sigue vigente y tuvo sus principales años de esplendor en la década de los noventa.
3. *Educación bilingüe de doble vía*: estos programas tienen tres objetivos principales. En primer lugar, que sus normas académicas y currículo sean similares a los de cualquier otro programa, que el alumnado tenga un buen rendimiento académico en el aprendizaje de ambas lenguas y que posean una buena actitud ante la enseñanza de esas lenguas

extranjeras (Howard, Sugarman, y Christian, 2003). Para cumplir dichos objetivos es preciso resaltar dos aspectos diferenciales de estos programas, como pueden ser la manera de usar las dos lenguas (metodologías, recursos, evaluación, etc.) y el tiempo dedicado a cada una de ellas.

4. *Programa “idioma minoritario dominante”*: al comenzar su escolarización, el alumnado recibe casi todas las enseñanzas en español, disminuyendo el porcentaje a medida que cambia de curso (Ramos, 2006).
5. *Modelo “balanceado”*: derivado del programa de “idioma minoritario dominante”, el alumnado alcanza una enseñanza en inglés y español al 50%, y por tanto los estudiantes reciben instrucción en ambas lenguas en periodos iguales de tiempo desde el comienzo de su escolarización (Ramos, 2006).
6. *Programas “diferenciados”*: el alumnado recibe sus enseñanzas en las dos lenguas dependiendo de los alumnos que se encuentren en el aula: es decir, estudiantes hispanoparlantes o angloparlantes que comprenden las respectivas lenguas extranjeras de sus programas, llevan a cabo sus aprendizajes en dichas lenguas (Howard et al., 2003).

Por último, debemos mencionar a Canadá como pionero en la puesta en práctica de la educación bilingüe. Constituido por una población muy heterogénea que va desde los pueblos nativos (los Inuit, los esquimales, los indios...) a franceses e ingleses (siendo estos dos grupos los más numerosos, entre ambos constituyen el 60% de la población), existe una gran diferenciación lingüística y cultural entre las diferentes poblaciones.

Ante ello, el gobierno canadiense ha adoptado siempre una normativa educativa basada en el bilingüismo. A este respecto cabe destacar el Acta de las Lenguas Oficiales del año 1969, donde se matizaba que el inglés y el francés se constituían como las dos lenguas oficiales de Canadá a todos los efectos, poseyendo un mismo status y los mismos derechos. Así, ya en la Declaración canadiense de los Derechos y Libertades (1982) se establecía que la enseñanza pública en dicho país se basaría en el bilingüismo a través de las dos lenguas oficiales. Pese a ello, el francés siempre ha estado relegado a un plano secundario, desarrollándose diversas propuestas como la de St. Lambert, impulsada por padres franceses que, tras el auge que supuso el inglés como lengua vehicular, se vieron obligados a crear un distrito escolar y la implantación de clases de inmersión en la enseñanza infantil (Lambert y Tucker, 1972). Este programa perseguía una enseñanza basada principalmente en el francés como lengua principal, pero sin dejar en un plano extracurricular en el inglés.

Fue en dicho país donde se empezó a manejar y planificar el concepto de inmersión lingüística, entendida ésta como: “un método para la enseñanza de una

lengua extranjera en el que el currículo regular de la escuela es enseñado a través de esta lengua. La lengua extranjera es el vehículo para la enseñanza del contenido; no es el contenido en sí.” (Met, 1993, p.1). Entre los aspectos que tienen en cuenta los programas canadienses de inmersión se encuentran los siguientes puntos:

1. La edad en la que el niño empieza la inmersión: que se puede diferenciar entre temprana (en la etapa de Educación Infantil), inmersión media (de los 9 a los 10 años) e inmersión retrasada (en la etapa de secundaria).
2. También se tiene en cuenta el tiempo transcurrido en la inmersión: la inmersión total comienza habitualmente con un 100% de inmersión en la segunda lengua, que se reduce a un 80% a la semana al cabo de dos o tres años, y la inmersión parcial que proporciona alrededor del 50% de enseñanzas en la segunda lengua.

2. La educación bilingüe como estrategia educativa en Europa

Las denominadas Escuelas Europeas constituyen un escenario clave que demuestra el empeño por llevar a cabo una enseñanza bilingüe. Tienen el objetivo de formar ciudadanos plurilingües con una identidad europea supranacional (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011). Pero estos centros no dejan de ser un espacio privilegiado que proporciona una educación plurilingüe y pluricultural para los hijos de personas influyentes en la comunidad europea.

Hay otros modelos en Europa que ponen en alza la educación plurilingüística:

1. El denominado *modelo Luxemburgo*: se trata de la modalidad trilingüe que llevan a cabo los centros educativos en el Ducado de Luxemburgo (Baetens Beardsmore y Lebrun, 1991). Así, en estos programas se lleva a cabo una instrucción en alemán como lengua vehicular, en los primeros años de escolarización, dando lugar en años posteriores a una enseñanza en francés y relegando el alemán para ser impartido en pocas áreas curriculares.

2. *“Modelo Foyer”*: se trata de un programa llevado a cabo en los centros educativos en Bruselas hacia su alumnado o población inmigrante, a través de una educación trilingüe. Entre los objetivos de este programa se destacan (Leman, 1990):

- Para alumnos y profesores: aprender a vivir juntos en una sociedad multilingüe y compleja.
- Para niños inmigrantes: adquirir buenas competencias como trilingües al final de la Educación Primaria.
- Para niños inmigrantes y sus familias: prever oportunidades para su integración en sus respectivos países de origen, en el caso de que sus padres decidan retomar.
- Para las escuelas: mantener y tratar de potenciar los niveles

de calidad esperables.

- Para los padres inmigrantes y sus familias: implicarse estrechamente en la escuela y en la socialización de sus hijos en ella.

3. El *“Modelo AICLE”*². Más conocido como modelo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, CLIL, en sus siglas en inglés, y EMILE, en sus siglas en francés), supone una nueva modalidad de organización curricular para Europa, que trata de establecer una serie de estándares que marcan los diferentes niveles de competencia lingüística. Según Eurodyce (2006, p.55): “el enfoque metodológico AICLE, busca integrar el aprendizaje de lenguas con contenidos de otras áreas curriculares”.

Pero ¿de qué manera Europa en sus planteamientos educativos y curriculares está llevando a cabo la denominada educación bilingüe o educación de lenguas en los diferentes países de la Comunidad Europea? Para responder a este interrogante nos debemos detener en cómo están llevando a cabo países pioneros en educación bilingüe como Alemania, Reino Unido, Francia o Finlandia sus planteamientos lingüísticos. Por ello recogemos a continuación algunos de los programas más relevantes que están llevando a cabo cada uno de los países

² Ver ampliación de contenido en el punto 2.1.1.

mencionados (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010):

1. *Alemania*: país con una gran tradición en cuanto a enseñanza bilingüe, ya a finales de los años 70 estableció la primera sección bilingüe (como resultado del Tratado de Amistad que firma con la República Francesa en 1963). Así, en la actualidad encontramos los siguientes programas bilingües: programa bilingüe nacional, Europa Schulen en el Länd (Región) de Berlín (programa del sistema público de educación del Länd de Berlín, donde en un aula encontramos idéntico número de alumnos con el alemán como lengua materna y sin ella) y el programa bilingüe franco-alemán (que tiene el objetivo de crear un espacio común educativo franco-alemán, así como promover la oferta de educación conjunta entre ambas naciones).
2. *Francia*: este estado europeo presenta una gran experiencia en programas bilingües desde los años 70. El Tratado de Amistad firmado con la República Federal Alemana en 1963 estableció las diferentes iniciativas bilingües franco-alemanas. En la actualidad conviven en el país diferentes modalidades de enseñanza bilingüe, entre las que destacan las secciones europeas (programas llevados a cabo en la educación secundaria inferior (collège) y el Bachillerato (lycée), que tienen el objetivo de reforzar el aprendizaje de una L2 en una o más asignaturas), el programa bilingüe franco-alemán (descrito anteriormente) y las secciones internacionales (que pretenden facilitar

la inserción y el retorno al sistema educativo de su país de origen del alumnado extranjero, para crear un entorno de enseñanza de la lengua del alumnado extranjero y favorecer la transmisión del patrimonio cultural de los países involucrados en el programa).

3. *Reino Unido*: la principal iniciativa en educación bilingüe que se puede destacar en este país es el programa *Language Colleges*, que establece la enseñanza de lenguas extranjeras en centros especializados en idiomas (Language Colleges), que en su mayoría son centros de educación secundaria.
4. *Finlandia*: Las primeras experiencias de educación bilingüe se remontan a los años 80 del siglo XX, cuando se introducen en algunos centros las prácticas canadienses de inmersión. Entre las diferentes iniciativas bilingües, destacamos el Programa de Enseñanza Bilingüe, que pretende llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de varias asignaturas en una lengua extranjera, abarcando toda la etapa educativa del alumno, al contrario de lo que sucede en otros países, que relegan esta enseñanza a los cursos superiores.

2.1. Medidas adoptadas en Europa para el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras

El Consejo de Europa a través de su política educativa basada en la formación de los jóvenes para vivir en una ciudadanía multilingüe y multicultural (Council of Europe, 2000), propuso en varios de sus proyectos más relevantes como *“The Modern Languages Project”* o *“Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe”* (1997-2000) los siguientes objetivos educativos en Europa (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011, p.115-116):

1. Promover el multilingüismo a gran escala ayudando a los Estados miembros en la tarea de animar a todos los europeos en su adquisición de un cierto grado de habilidad comunicativa en varias lenguas y continuar sus aprendizajes lingüísticos a lo largo de la vida.
2. Diversificar la oferta de lenguas marcando objetivos apropiados para la situación de cada una de ellas.
3. Mejorar la formación del profesorado de lenguas y promover metodologías centradas en el alumno y de corte comunicativo.
4. Ayudar a las autoridades nacionales a promover el multilingüismo y el multiculturalismo y a aumentar el grado de conciencia pública en relación al papel que juegan las lenguas en la construcción de la identidad europea.
5. Introducir el aprendizaje de lenguas extranjeras desde una edad temprana en las escuelas.

Por otro lado, sus principales políticas educativas y recomendaciones en esta línea se pueden observar en el *White Book-Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Este escrito revela algunas de las principales premisas de la educación lingüística en Europa, destacando que cada ciudadano tiene que ser capaz de usar tres lenguas comunitarias (una vez finalizada la Educación Secundaria) y que este aprendizaje se debe realizar lo antes posible. A su vez desde una perspectiva más práctica a través del *PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas)* se apuesta por la autonomía lingüística, aunque también por la diversificación en el aprendizaje de lenguas y la interculturalidad.

Pero si nos detenemos en el inglés como principal lengua de enseñanza en los programas bilingües actuales, se pueden destacar varias medidas para su empleo en las aulas como medio de diversificación lingüística. El inglés se ha convertido en lengua prioritaria en multitud de esferas, y más aún en el ámbito educativo por ser una forma franca de comunicación global que toma esta lengua como lengua de referencia y lleva a cabo lo que se conoce como "*Global English*"(Lorenzo, Trujillo y Vez, 2001).

Desde finales del s. XX, el inglés se ha considerado como una de las principales lenguas (por no decir la que más), que le ha llevado a ser considerada como la lengua global que hoy día conocemos y que convierte la sociedad en un todo global sin límites ni barreras (Crystal, 1997). Ya en el s. XXI el uso de esta lengua en diferentes contextos y esferas ha supuesto que se considere como una lengua franca, lo cual por otro lado ha llevado que se creen varios interrogantes

sobre la posible extinción de la diversidad lingüística: sin ir más lejos, se habla de efectos negativos de la “glotofagia” del Global English como lengua franca que debilita la diversidad lingüística en Europa, considerando dicho término como aquel “genocidio lingüístico” por el cual una determinada lengua o cultura desaparece, debido a la influencia de otra lengua o cultura (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011). A pesar de ello, la implantación del inglés no persigue unos fines obligados o impuestos como sucedió en otras épocas tal y como se ha descrito en páginas anteriores (guerras mundiales, Revolución Industrial, etc.), si no como una reacción a la necesidad de mantener relaciones internacionales y en definitiva de constituir una cultura global (Phillipson, 1992).

2.1.1. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

La enseñanza AICLE se refiere a un proceso de aprendizaje de contenidos curriculares en el que se emplea el uso de una lengua no oficial en el contexto que se lleva a cabo (Rubio y Hermosín, 2010). El enfoque AICLE se estableció en 1995 por la Comisión Europea cuando se aprobó *The White Book*. Se destacó la importancia de la enseñanza de diferentes áreas curriculares en lenguas extranjeras para conseguir el objetivo último: el plurilingüismo de Europa. Pero no fue hasta 2003, cuando la Comisión Europea aprueba su *Action Plan for the promotion of Language Learning and Linguistic Diversity*, que manifiesta la importancia de llevar a cabo esta metodología en la educación reglada de todos sus

países miembros (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).

En este sentido, el enfoque AICLE se caracteriza por los siguientes aspectos (Rubio y Hermosín, 2010, p. 109-110):

1. AICLE puede interpretarse como un enfoque educativo para reforzar la diversidad lingüística, y como una poderosa herramienta que puede tener un fuerte impacto sobre la enseñanza de idiomas en el futuro.
2. AICLE supone un enfoque innovador en el campo del aprendizaje, una fuerza dinámica y motivadora con características holísticas. Constituye una tentativa para superar las limitaciones de los planes de estudio tradicionales, es decir la enseñanza de materias individuales, y representa un cambio hacia la integración curricular.
3. AICLE se puede implementar de varias maneras y en situaciones muy diferentes, ya que abarca muchos modos diferentes de enseñar. AICLE se puede aplicar a la instrucción durante todo un curso de una o más materias o se puede impartir en un módulo sobre un tema específico o como parte de un curso regular.
4. AICLE pretende mejorar las aptitudes en la segunda lengua y potenciar el conocimiento y las habilidades en las otras áreas curriculares. Para que ello ocurra es necesario crear las condiciones adecuadas tanto desde el punto de vista organizativo como pedagógico. Cuando se aplica el programa AICLE pueden ser necesarios algunos reajustes de contenidos, idioma o tiempo previstos.
5. AICLE se aplica sobre todo a la enseñanza de un idioma que no se utiliza en la comunidad, por ejemplo el francés en Austria o español en Italia, pero también se puede aplicar a la enseñanza de una segunda lengua en un contexto bilingüe, como el italiano en el sur del Tirol.

AICLE se refiere a cualquier ámbito educativo donde se emplea una L2 como medio de enseñanza-aprendizaje de contenidos de diferentes áreas curriculares, pero que no tienen relación alguna con la lengua extranjera en la que se imparten los aprendizajes. Es por ello, que se puede destacar que con la implantación del AICLE se persiguen dos objetivos principales (Suárez, 2005): el desarrollo de las competencias propias de la materia y, por ende, el desarrollo de competencias lingüísticas.

Se puede distinguir entre los fines en la etapa de Ed. Infantil o Ed. Primaria donde el AICLE pretende introducir a los alumnos en la lengua de la cual se sirve, y por el contrario en secundaria, donde el alumnado ya recibe varias asignaturas en lengua extranjera.

Autores como Suárez (2005) evidencian como las ventajas de dichas metodologías son positivas tanto desde una perspectiva conceptual como de adquisición de la lengua. Como afirma dicho autor Suárez (2005, p.23): “al tratarse de un marco educativo donde se integran de forma más natural los conceptos y la lengua extranjera, AICLE ayuda a desarrollar las habilidades comunicativas en la lengua en cuestión”.

2.1.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es un espacio común para todos los países de la comunidad europea que tiene como principal objetivo plantear un marco base y común para todos ellos, para realizar programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. (Council of Europe, 2001). Señala igualmente los aspectos más destacables y relevantes que un estudiante de lenguas tiene que tener presentes para desarrollar su competencia lingüística, y por ende, para comunicarse en una lengua extranjera.

Además, a través del MCER se facilitan planes, proyectos y espacios y oportunidades para que los diferentes sistemas educativos europeos interaccionen entre ellos y se consiga el intercambio comunicativo y el establecimiento de cauces de trabajo comunes entre los diferentes profesionales educativos: para ello se toma como referencia -y para evaluar la capacidad lingüística-, el nivel de subcompetencia lingüística que debe de poseer cada individuo, y que está íntimamente ligada con el manejo de las cuatro grandes destrezas lingüísticas (gramática, léxico, pronunciación y ortografía) (Clouet, 2010).

Según apunta el Council of Europe (2001) en *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, el MCER surge como necesidad de paliar diferentes problemas en la comunidad europea, tales como (MEC, 2002, p. 5-6):

1. Es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en

los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo.

2. Para conseguir estos fines, es necesario que se fomente el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y que se facilite durante toda la escolaridad, desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos.
3. Es deseable el desarrollo de un marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de:
4. Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países.
5. Proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas.
6. Ayudar a los alumnos, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos.

En respuesta a ello, se detallan los diferentes niveles idiomáticos que se pueden manifestar en una persona y que se pueden ubicar en correspondencia con el Marco de referencia o niveles comunes de referencia. Es lo que se conoce como niveles para la organización del aprendizaje de lenguas, formados por seis niveles diferentes (MEC, 2002, p. 25-26):

1. *Acceso (Breakthrough)*.
2. *Plataforma (Waystage)*, que refleja la especificación de contenidos del

Consejo de Europa.

3. *Umbral (Threshold)*, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
4. *Avanzado (Vantage)*, que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa.
5. *Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency)*, que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
6. *Maestría (Mastery)*, que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (Association of Language Testers in Europe).

Estos seis niveles a su vez están agrupados según la división clásica de Básico, Intermedio y Avanzado. Por tanto, el esquema propuesto se expone mediante una clasificación de niveles que va desde una división inicial en tres niveles amplios -A, B y C, tal y como se puede observar en la figura 4- a una especificación en destrezas en cada uno de los subniveles o “hipertextos” (ver figura 5) (MEC, 2002, p.25-26):

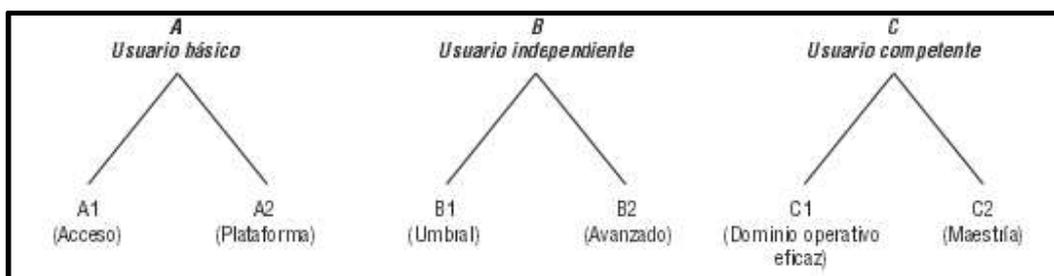


Figura 4. Niveles comunes de referencia según el MCER.

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Figura 5. Especificación de destrezas por subniveles según el MCER.

3. El bilingüismo en el Sistema Educativo Español: antecedentes e implicaciones educativas

La enseñanza-aprendizaje de los idiomas sigue siendo uno de los ámbitos educativos más cuestionados en la actualidad a nivel nacional, tanto en los niveles más elementales -Educación Infantil y Educación Primaria- como en los niveles y

estudios superiores.

Cabe recordar que el territorio español se encuentra sumergido en un panorama especial debido a la continua evolución que ha sufrido su sistema educativo, con el agravante de los diferentes dialectos y culturas que se encuentran en su territorio y que ha conllevado la adaptación de los currículos y programas educativos de las comunidades a las exigencias de sus hablantes, pues, como bien señala la Constitución Española: “las demás lenguas (aparte del Castellano) serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos”, viéndose plasmado a nivel territorial en las distintas Comunidades Autónomas. Pero si nos adentramos en el caso particular del bilingüismo (inglés-español) en enseñanzas de régimen general, podemos observar los grandes avances y cambios que han ido surgiendo en el panorama educativo español hasta configurar el actual estado normativo.

Si nos detenemos en la normativa española con respecto a la enseñanza de la lengua extranjera, durante los dos primeros tercios del siglo XX la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos no universitarios estaba acreditada únicamente para los cursos de bachillerato, con la particularidad de que la lengua extranjera estudiada en la mayoría de casos era el francés. Este deficitario estado de la enseñanza de las lenguas extranjeras mejoraría con la entrada en vigor de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que regulaba la enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de la Educación Primaria y que introducía como principales novedades: nueva

estructuración de enseñanzas (Preescolar, Educación General Básica, Enseñanzas Medias, Enseñanzas Universitarias), Generalización de la educación de los 6 a los 14 años para toda la población, preocupación por la calidad de la enseñanza, entre otras (Consejería de Educación de Andalucía, 2005).

Más adelante, con el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, se establecían las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Primaria, indicando que para el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria tenían que impartirse en cada ciclo al menos 170 periodos lectivos de áreas de lenguas extranjeras (BOE, 1991).

Y no fue hasta la Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución, cuando las funciones de gestionar las competencias educativas pasaron a ser gestionadas por las comunidades autónomas. Esta situación se tradujo en el ámbito lingüístico en la toma de decisiones por parte de cada una de ellas (Consejería de educación de Andalucía, 2005). En el artículo 20 de la citada Ley que hace alusión al ejercicio de la competencia sobre enseñanza, se plantean las siguientes condiciones a destacar (BOE, 1992, p. 43866):

- a) Las Comunidades Autónomas facilitarán a la Administración del Estado la información que ésta solicite sobre el funcionamiento del sistema educativo en sus diferentes aspectos, tanto cualitativos como cuantitativos. La Administración del Estado ofrecerá a las Comunidades Autónomas la información general que elabore sobre el funcionamiento del sistema educativo en sus diferentes aspectos.

b) La creación de nuevos Centros y la implantación de nuevos estudios se realizará de acuerdo con criterios de planificación general, acordados en la Conferencia Sectorial de Educación.

c) El seguimiento y evaluación del sistema educativo nacional se llevará a cabo por la Administración del Estado, con la colaboración de las Comunidades Autónomas, y servirá de base para el establecimiento de mecanismos que garanticen una prestación homogénea y eficaz del servicio público de la educación y que permitan corregir las desigualdades o desequilibrios que se produzcan en la prestación del servicio.

d) La adopción de mecanismos o principios comunes de actuación se llevará a cabo con la participación de las Comunidades Autónomas, en la Conferencia Sectorial de Educación.

Años después, la Orden del 29 de abril de 1996 autorizaba de una manera experimental la enseñanza de una lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil (BOE, 1996), en tanto que en 1999 se reguló la implantación experimental en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria de la enseñanza de la lengua extranjera inglés (BOE, 1999).

Pero si queremos referirnos a la oferta de una enseñanza bilingüe plena nos debemos remontar a febrero de 1996 para empezar a describir los comienzos de los programas bilingües de español-inglés en los centros públicos españoles, más concretamente a raíz de la firma de un Convenio de cooperación entre España y Reino Unido por el que se implantaba un currículo integrado bilingüe-bicultural hispano-británico en centros de educación infantil y primaria españoles, así como

en The British Council School. La principal finalidad de dicho convenio era la de impulsar entre el alumnado el conocimiento recíproco de las culturas española y británica, así como la adquisición del español y del inglés. El convenio ofertaba asimismo la posibilidad de continuar la educación secundaria en cualquiera de los dos sistemas educativos e impulsar el intercambio de profesores y alumnos entre ambos países (Ramos, 2005). Además, para el alumnado participante se le habilitaría una doble titulación, española y británica, que les brindaría la posibilidad de cursar sus estudios universitarios en cualquiera de sus sistemas educativos.

Este convenio sería publicado en el Boletín Oficial del Estado de 2 de mayo de 2000, mediante Orden de 5 de abril del mismo año. De acuerdo a dicha Orden, el currículo “deberá incluir los contenidos que cada parte considere esenciales para el conocimiento de la realidad histórica, social y política de la otra parte, así como los principios metodológicos y didácticos comunes más relevantes” (BOE, 2000, p. 16748). Su origen se remontaba al Convenio Cultural de 1960, suscrito entre España y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, que facilitó el desarrollo de proyectos curriculares integrados español-inglés en centros públicos y que fue finalmente renovado el 30 de septiembre de 2008 y en el año 2013.

El convenio a nivel estatal en España en el año 2000 comenzó con la firma de un convenio de colaboración para implantar dichas enseñanzas en 42 colegios de primaria, repartidos por toda la geografía española, enseñanzas orientadas a la impartición de un currículo bilingüe consistente en el 40% de las horas lectivas en

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

inglés. En el año 2009 la distribución de centros por comunidades autónomas que albergaba este tipo de programas tal y como recogía Aparicio (2009, p.4) queda plasmado en la figura 6:

CCAA	Primaria	Secundaria	Total
Andalucía	189	199	388
Aragón	38	24	62
Asturias	71	61	132
Canarias	34	27	61
Cantabria	1	25	26
Castilla y León	171	130	301
Castilla-La Mancha	34	42	76
Cataluña	25	15	40
Ceuta y Melilla	2	1	3
Extremadura	12	18	30
Galicia	41	79	120
La Rioja	0	4	4
Madrid	208	49	257
Murcia	2	32	34
Navarra	0	15	15
País Vasco	0	31	31
TOTAL	828	752	1580

Figura 6. Número de colegios bilingües por CCAA en el año 2009.

Además de las características descritas anteriormente, el currículo integrado incorporaba a los centros que contemplaban dicho plan profesores elegidos por el propio British Council y que tendrían la función tanto de docentes especializados en educación bilingüe como asesores lingüísticos y pedagógicos para los profesores españoles con el objetivo de conseguir un trabajo perfectamente coordinado, contemplándose también la formación de los docentes españoles en lengua y cultura inglesa (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

Con el propósito de alcanzar un sistema educativo bilingüe, el Ministerio de Educación español consiguió ofrecer un programa de enseñanza bilingüe de alta calidad en nuestro sistema educativo, inmerso en un contexto bicultural y aceptando el reto de fomentar la diversidad de ambas culturas ¿pero de qué manera el currículo en la actualidad en el panorama educativo español ha recogido todas estas exigencias y ha dado constancia de una educación bilingüe de calidad? En las siguientes páginas se puede encontrar las principales aportaciones que las últimas leyes educativas y que más han impactado en el estado educativo del bilingüismo han realizado con respecto a la educación bilingüe en los cursos de la etapa educativa de Educación Primaria.

4. El bilingüismo en el currículo educativo actual

La enseñanza bilingüe resulta un modo de entender la educación que parte de la creencia de que el dominio de distintas lenguas aporta una visión más rica de la realidad. Es por ello que en los últimos años el aprendizaje de lenguas extranjeras ha supuesto una mera formación en idiomas sin una necesidad para la formación integral y global, como señala Hood (2005, p. 45):

La enseñanza bilingüe se relaciona tanto teórica como experimentalmente con el desarrollo de actitudes y procedimientos que demanda la sociedad actual: el respeto y tolerancia de las culturas ajenas, el desarrollo de una identidad múltiple y la capacidad para transitar por entornos multilingües.

En esta línea, el Gobierno español ha apostado en sus últimos referentes legislativos por la implantación de la modalidad de enseñanza bilingüe para así plasmar una base sólida que permita desarrollar un objetivo irrenunciable, el de capacitar al estudiante para adoptar una mirada global que le permita entender su cultura específica a la vez que su región geopolítica, hemisferio y planeta. Esto implica que la enseñanza bilingüe se justifica por sí sola como expresión de una filosofía de la educación acorde con nuestro tiempo.

En cualquier caso, como cualquier otro modelo educativo, la enseñanza bilingüe ha de responder a niveles de adaptabilidad a los contextos concretos, garantizando niveles de aprendizaje a los que no debe escapar ningún sistema de enseñanza. Por ello, a continuación se exponen la aportaciones más sobresalientes de los últimos referentes legislativos que regulan dichas enseñanzas a nivel nacional, como pueden ser la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y su modificación reflejada en la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), así como las modalidades de programas bilingües más sobresalientes en la realidad educativa española

4.1. Bilingüismo en LOE y LOMCE

La educación bilingüe tiene su más clara manifestación con la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La LOE apunta en su

artículo 2.j, la necesidad de capacitar al alumnado para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras. También se incluye entre los objetivos de la Educación Primaria, artículo 17.f, la necesidad de adquirir la competencia comunicativa básica en al menos una lengua extranjera que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas (LOE, 2006). También en su artículo 102.3, alusivo a la Formación Permanente, pone de manifiesto que las Administraciones educativas han de promover la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Asimismo, en el artículo 157.1.d hace referencia al establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras (LOE, 2006).

De manera más detallada, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, reflejaba en su Disposición Segunda que se llevarían a cabo enseñanzas impartidas en lenguas extranjeras (BOE, 2006, p. 43057):

1. Las administraciones educativas podrán autorizar que una parte de las áreas del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente Real Decreto. En este caso, procurarán que a lo largo de la etapa los alumnos adquieran la terminología propia de las áreas en ambas lenguas.
2. Los centros que impartan una parte de las áreas del currículo en lenguas extranjeras aplicarán, en todo caso, los criterios para la admisión del alumnado

establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Entre tales criterios, no se incluirán requisitos lingüísticos.

El Real Decreto 1513/2006 situaba al área de Lengua extranjera como una de las más relevantes del currículo para todas las etapas educativas, pero en especial para la de Educación Primaria, al tiempo que planteaba que el área tenía como objeto formar personas para que pudieran comprender, hablar y conversar, leer y escribir en esa L2. Haciendo alusión a ello, el Real Decreto derivado de la LOE indica lo siguiente (BOE, 2006, p. 43090):

En la Educación Primaria se parte de una competencia todavía muy elemental en la lengua extranjera, por ello, durante toda la etapa, serán de gran importancia los conocimientos, capacidades y experiencias en las lenguas que niños y niñas conocen para comprender y construir significados, estructuras y estrategias durante su participación en actos de comunicación. La comprensión de las diferentes situaciones de comunicación y el conocimiento de la estructura de los textos, les ayudará a identificar y adquirir los elementos lingüísticos concretos presentes en un acto comunicativo determinado.

Así, el principio organizador del área de Lengua extranjera eran todos aquellos procedimientos enfocados a que el alumnado consiguiera una competencia lingüística, tanto a niveles de expresión como de comprensión, en contextos significativos para la persona que les ayudara a expresarse de una manera efectiva. Y es en la creación de esos contextos donde tiene cabida la educación bilingüe, por constituir un espacio óptimo para potenciar tanto las

capacidades orales como escritas de la L2, y enfocado a compartir en el contexto educativo tanto aspectos lingüísticos como culturales de esa lengua extranjera.

Por otro lado, si se atiende a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en el preámbulo se detalla el apoyo al plurilingüismo, abogando por la adquisición de al menos una segunda lengua extranjera, donde los niveles de comprensión y expresión sean los idóneos para favorecer las ambiciones profesionales de los sujetos. Este eje, junto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la modernización de la Formación Profesional, constituye el pilar fundamental sobre el que se estructura la presente ley para lograr un progreso educativo basado en la calidad (LOMCE, 2013, p. 97865):

La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.

Por su parte, del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria derivado de la LOMCE, encontramos, en su Artículo 7 y como uno de los objetivos de la Educación Primaria, el “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia

comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (BOE, 2014, p. 19354).

Además, plantea la enseñanza de la lengua extranjera como una necesidad para la sociedad en la que vivimos, basada en la globalización y el intercambio comunicativo (BOE, 2014, p. 19394):

El aprendizaje de lenguas extranjeras cobra una especial relevancia en este plano, ya que la capacidad de comunicación es el primer requisito que ha de cumplir el individuo para desenvolverse en un contexto crecientemente pluricultural y plurilingüe. Así lo han reconocido todos los gobiernos de la Unión Europea, que a lo largo de los últimos años han programado diversas actuaciones comunitarias en materia de educación con el objetivo último de hacer posible que cada ciudadano posea un conocimiento práctico de al menos dos idiomas además de su lengua materna, y así lo ha reflejado también la normativa española, la cual, en consonancia con esto, otorga a la capacitación para la comunicación en una o más lenguas extranjeras un lugar destacado entre los fines a cuya consecución está orientado nuestro actual sistema educativo.

En definitiva, en las principales prescripciones educativas vigentes hallamos un “objetivo encubierto” donde la educación bilingüe es su principal manifestación, observando de forma más específica que cada Comunidad Autónoma ha interpretado dichas imposiciones en sus diferentes Decretos de currículo, apostando por una educación de calidad donde el bilingüismo es una parte inexorable de la misma.

4.2. Programas bilingües (inglés-español) existentes en la actualidad en el Sistema Educativo español.

La implantación y funcionamiento de programas bilingües en el sistema educativo español se puede situar por primera vez con la firma del Convenio de Colaboración firmado por el Ministerio de Educación y el Consejo Británico en 1996, que presentaba un currículo integrado bilingüe-bicultural hispano-británico en centros de educación infantil y primaria españoles y en The British Council School (Ramos, 2006).

Entre las principales premisas de este Convenio se encontraba fomentar el conocimiento de la lengua española e inglesa, así como sus aspectos culturales a través del aprendizaje de contenidos. Además se ofertaba la posibilidad de estudiar la etapa de educación secundaria en cualquiera de los dos sistemas educativos e impulsaba el intercambio de profesores y alumnos de ambos países. Así, tal y como nos describe Ramos (2006), el currículo de estos programas era planificado y controlado por el Ministerio español, y el Consejo Británico aportaba al Ministerio orientaciones formativas para el profesorado, así como en la planificación del currículo y en la evaluación de estos programas.

En el Boletín Oficial del Estado de 2 de mayo de 2000, mediante Orden de 5 de abril del mismo año, se establecían las premisas del currículum integrado para la enseñanza de dichos programas, señalando que “deberá incluir los contenidos que cada parte considere esenciales para el conocimiento de la realidad histórica,

social y política de la otra parte, así como los principios metodológicos y didácticos comunes más relevantes” (BOE, 2000, p. 16748). Además, aportaba los contenidos comprendidos en el National Curriculum que habían de incorporarse a los Reales Decretos que establecían los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil y las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y viceversa.

La dinámica de trabajo -por lo general, en los niveles más elementales como pueden ser la Educación Infantil y la Educación Primaria- se basaba en una enseñanza donde en la etapa de Educación Infantil los maestros ingleses, seleccionados por el Consejo británico para impartir docencia en estos programas trabajaban coordinados con los maestros españoles, en tanto que en la etapa de Educación Primaria el profesor inglés se encargaba en solitario de la clase para enseñar. Se puede destacar cómo a partir del año 2004 comenzaron a cursar estudios de estas características alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Ramos, 2006).

Así, tras haber realizado un recorrido histórico sobre la implantación de programas bilingües en España, a continuación podemos encontrar los principales programas bilingües que tienen influencias directas sobre los programas que se están llevando a cabo en el panorama educativo español, apuntando que existen tantos como aspectos didácticos se tengan en cuenta: objetivos, metodología, evaluación, transdisciplinariedad de contenidos, etc. Una de las clasificaciones de programas bilingües en función de los “objetivos” que los diferentes programas persiguen lo establece la clasificación mantenida por Fishman y Lovaas (1970),

donde hablan de programas de bilingüismo “transicional”, “parcial”, “uniletrado” e “integral”, tal y como se detallan a continuación:

1. *Programas de bilingüismo “transicional”*: en estos programas la lengua materna es utilizada sólo en los primeros cursos de escolaridad para facilitar su adaptación a la escuela hasta llegar al establecimiento de la segunda lengua como único medio de instrucción. El objetivo que persiguen estos programas es el cambio lingüístico o paso de la lengua familiar a la segunda lengua. Algunos ejemplos de implantación de estos programas los podemos encontrar en Estados Unidos donde mediante la escuela pretenden instruir en la lengua oficial a los inmigrantes.
2. *Programas de bilingüismo “uniletrado”*: pretenden desarrollar los hábitos orales en ambas lenguas, aunque a nivel escrito sólo trabajan con una, que suele ser la lengua dominante. Buscan mantener lazos entre la escuela y la comunidad, considerando de alguna manera la lengua familiar.
3. *Programas de bilingüismo “transicionales”*: mantienen la enseñanza a través de la lengua familiar aunque sólo sea a nivel oral. Los programas bilingües para indios americanos en Estados Unidos y Canadá son frecuentemente de este tipo, porque en muchos casos no hay una lengua escrita con la que el niño pueda aprender.
4. *Programas de bilingüismo “parcial”*: programas donde los contenidos culturales se dan en la lengua autóctona (de la zona) y los contenidos

científicos en las lenguas dominantes (lenguas mayoritarias).

5. *Programas de bilingüismo "integral"*: utilizan las dos lenguas en todos o casi todos los cursos y contenidos escolares, pues se persigue un doble objetivo: el bilingüismo y el biculturalismo. Pueden estar claramente orientados al mantenimiento de la minoría lingüística, como es el caso de algunos que actualmente se desarrollan en Estados Unidos o pueden responder a iniciativas muy localizadas, como los programas de las escuelas internacionales (Mackey, 1972).

Pero además, si nos acogemos a criterios pedagógicos, es decir, teniendo en cuenta las posibilidades del alumnado y aumentando su sesgo cultural y académico, podemos encontrar los siguientes programas, según Blázquez (2010):

1. *Educación bilingüe transicional*: ofrece instrucción limitada del segundo idioma para mantener una actitud del alumno positiva hacia el estudio de la segunda lengua. El objetivo es que el alumno llegue a ingresar en clases de L2 como un nativo-hablante de la L2. Normalmente se utiliza con alumnado de dos a tres años.

2. *Instrucción en la primera lengua*: ofrece especial relevancia a la enseñanza de la primera lengua y mantiene independencia entre la enseñanza de las diferentes lenguas; se da lo que se conoce como el

contexto aditivo del bilingüismo, es decir, se sigue el programa de inmersión de forma voluntaria y se crea una situación en la que se añade una nueva lengua sin que la suya resulte perjudicada.

3. *Modelo de desarrollo progresivo en la segunda lengua:* este modelo aporta beneficios socioculturales para los alumnos hablantes de lenguas minoritarias. El objetivo de este programa es fomentar un bilingüismo aditivo o desarrollo continuo de dos lenguas.

4. *Inglés como segunda lengua:* dedica un tiempo concreto a la enseñanza de segundas lenguas con metodologías específicas (de adquisición de segundas lenguas). Resulta en ocasiones muy intensivo, y por lo tanto inadecuado para la enseñanza de una segunda lengua, ocasionando desfases curriculares en el aprendizaje de otros contenidos, con lo que la transición al currículo principal no se produce fácilmente.

5. *Modelo de inmersión dual:* destinado a alumnos con distintas lenguas madres que se escolarizan en una misma lengua, llegando a aprender cada uno la lengua del otro. Es una propuesta que tiene la finalidad de promover el bilingüismo y biculturismo en su plenitud, promoviendo el aprendizaje de destrezas tanto académicas como lingüísticas.

6. *Inmersión total o parcial:* este programa requiere de docentes bilingües muy preparados, se utiliza la segunda lengua como medio de aprendizaje, se acoge el aprendizaje de la L2 como ventaja para minimizar las dificultades

académicas.

5. La educación bilingüe en las Comunidades Autónomas monolingües

El bilingüismo en comunidades monolingües de España se ha convertido en un referente a seguir para la política educativa de cada comunidad (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación, LOE, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de octubre, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE). Para ello se siguen los planteamientos de otros países de la Unión Europea que han puesto grandes esfuerzos en desarrollar medidas que lo concreten, como Finlandia, Reino Unido, Alemania... Pese a ello y a los grandes esfuerzos por conseguir una comunidad educativa bilingüe lo antes posible, el empleo de las segundas lenguas se acotan a un uso restringido en los contextos escolares y en su caso a contextos no formales como academias o escuelas de idiomas (Luque y Tejada, 2008). Entre los objetivos o finalidades que se pretenden para conseguir dicho propósito, y siguiendo a Langé (2002), nos encontraríamos los siguientes:

1. Emplear la lengua extranjera (L2) para al menos una parte de los contenidos en el aula (incluyendo el proceso de evaluación) (Gómez y Roldán, 2004).
2. Proporcionar a la comunidad educativa profesionales especializados y

con alto rendimiento en la competencia lingüística que se requiere (Madrid y McLaren, 2004)

3. Fomentar los intercambios con la comunidad de la L2
4. Desarrollar una actitud positiva hacia ambas lenguas (Barrios y García, 2004).
5. Y además, pero no por ello menos importante, el disponer de medios tanto económicos como personales que posibiliten un desarrollo efectivo de los programas bilingües.

5.1. Referentes en la enseñanza bilingüe en comunidades monolingües en España: la Comunidad de Madrid y Andalucía.

El bilingüismo ha sido una realidad educativa desde sus orígenes en comunidades bilingües como Cataluña, País Vasco o Galicia, entre otras, pero la enseñanza bilingüe (español-inglés) tal y como hemos señalado anteriormente en las comunidades monolingües de España ha tomado una orientación distinta impulsada a través de diferentes directrices europeas como las dictadas por el Consejo de Lisboa celebrado en 2000.

A partir de entonces se ha visto reflejado un impulso del aprendizaje de lenguas extranjeras en los currículos de los países integrantes de la Unión Europea y las comunidades que los conforman, y es ahí donde se amparan las diferentes

normativas vigentes tanto para comunidades de naturaleza bilingüe como monolingüe. Dentro de estas últimas, a nivel nacional tienen mención especial las Comunidades Autónomas de Andalucía y Madrid por ser los principales referentes si a educación bilingüe y plurilingüe (español-inglés) se refiere.

Así, pasamos a ver a continuación los principales referentes a nivel nacional de comunidades monolingües que han llevado a cabo proyectos bilingües en sus políticas educativas (Andalucía y Madrid), para pasar posteriormente a detallar de qué manera la Comunidad Autónoma de Murcia ha desarrollado dichos aprendizajes.

5.1.1. Andalucía: Plan de Fomento del Plurilingüismo

Como principales antecedentes del fomento del plurilingüismo en Andalucía encontramos tanto las secciones bilingües franco-españolas a partir de 1998 como las germano-españolas a partir de 2000.

A raíz de ello, en la comunidad de Andalucía se pueden destacar sus diferentes medidas políticas para llevar a cabo una educación plurilingüe, encontrándonos así con su *Política lingüística para la sociedad andaluza*, aprobado en Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005 (BOJA, 2005). En ella se recoge la necesidad de responder a las demandas o necesidades que la población presenta ante los cambios tecnológicos, sociales y económicos que se han venido gestando

en los últimos años (Ramos, 2007). Así llegamos al establecimiento del Plan del Fomento del Plurilingüismo, que recoge 72 medidas propuestas para los diferentes organismos o ámbitos implicados en la enseñanza bilingüe, como son: centros bilingües, escuelas oficiales de idiomas, plurilingüismo y profesorado, plurilingüismo y sociedad y plurilingüismo e interculturalidad (Pérez-Invernón, 2012).

Como objetivos de dicho Plan podemos destacar los siguientes:

1. Alcanzar el dominio de lenguas extranjeras por parte de la ciudadanía andaluza con una clara finalidad comunicativa.
2. Formar al alumnado andaluz, a través del plurilingüismo lingüístico y cultural, para integrarse en un contexto cada vez más mundializado.
3. Acercar a una Andalucía multiétnica, pluricultural y plurilingüe a nuevas lenguas y culturas.
4. Usar las lenguas maternas y no maternas en la enseñanza de las materias del currículo.
5. Ampliar el número de horas dedicadas a los idiomas.
6. Fomentar la pluralidad lingüística y cultural en los centros.

Respecto a la organización de los centros bilingües, queda marcada por la Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües (BOJA, 2006).

Además, en relación a la administración de los aprendizajes en las lenguas extranjeras se puede destacar cómo la enseñanza en la primera lengua extranjera se lleva a cabo en la etapa de Educación Infantil y en el primer ciclo de la Educación Primaria, y la segunda en el tercer ciclo de la misma. Por último, el número de horas de aprendizaje de la materia de lengua extranjera es el mismo que para el resto del alumnado, con la diferencia de que el alumnado de la modalidad bilingüe recibe entre 30% y el 50% de algunas áreas no lingüísticas en L2 y se siguen los planteamientos metodológicos de la metodología AICOLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) (Salaberri, 2009).

5.1.2. El bilingüismo educativo en la Comunidad Autónoma de Madrid

Nos tenemos que remontar al año 2004 para ubicar los comienzos de la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid, que actualmente se ha convertido en una prioridad política de la comunidad. De esta manera los programas bilingües en los centros escolares se han incrementado de manera progresiva en los últimos años, y estos planteamientos avanzan tanto en su desarrollo como en su implantación. Así se puede observar la evolución de dichos programas hasta el año 2010 en la figura 7

(Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010, p. 29):

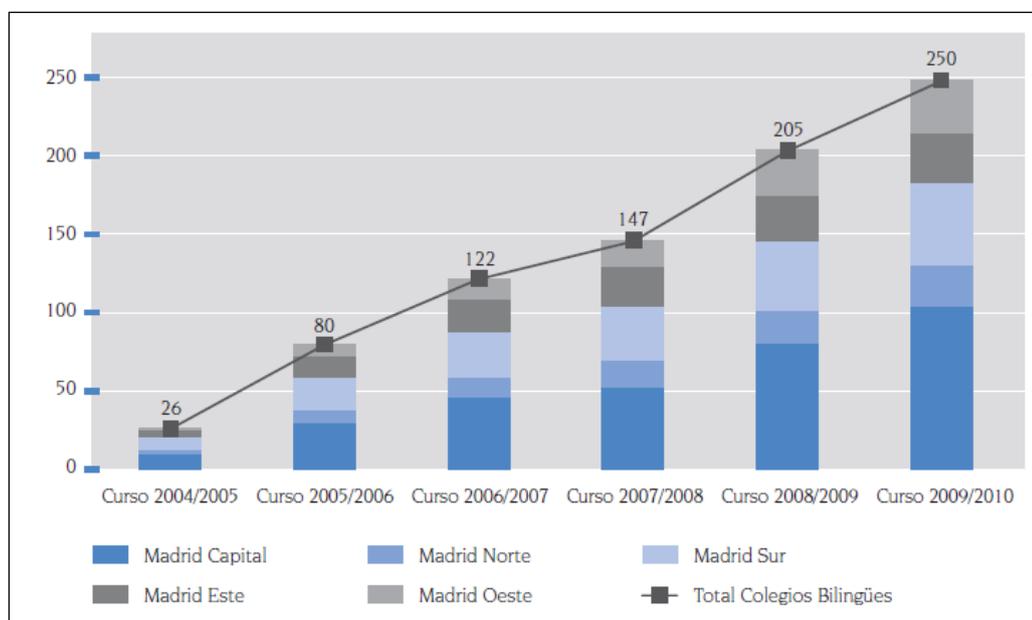


Figura 7. Evolución del número de centros adscritos al Programa de Colegios Bilingües en la Comunidad de Madrid por Direcciones de Área Territorial. Cursos 2004/2005 a 2009/2010.

De manera más concreta podemos señalar que la Consejería de Educación de dicha comunidad puso en marcha el Programa de Colegios Bilingües en el curso 2004/2005, y que en el año 2010 este proyecto, que se implantó inicialmente en 26 colegios públicos, contaba con más de 300 centros (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010).

Por último, se pueden destacar las diferentes iniciativas que dicha comunidad está poniendo en práctica en materia de implantación de enseñanza bilingüe (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010):

1. el currículo integrado hispano británico,
2. el Programa Colegios Bilingües,
3. las Secciones lingüísticas en Educación Secundaria,
4. y los Institutos Bilingües.

5.2. El bilingüismo en el currículo de la Comunidad Autónoma de Murcia

Desde el programa MEC-British Council (1996) hasta las diversas normativas impulsadas por el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, que propuso como objetivo estratégico para avanzar en la calidad de los sistemas de educación y formación de los países que componen la Unión Europea la mejora del aprendizaje de idiomas extranjeros (Consejería de educación y ciencia de Castilla la Mancha, 2005), en la Comunidad de Murcia se han llevado a cabo diversas medidas que han dado lugar al actual planteamiento educativo, que recoge tanto la iniciativa denominada “+idiomas” como las denominadas “Secciones bilingües”.

En la actualidad, el Programa “Secciones Bilingües” está implantado en Educación Infantil y Primaria mediante Colegios adscritos al Programa bilingüe español-inglés -vinculado al convenio MEC/British Council- y los adscritos al Programa de Colegios Bilingües español-inglés de la Región de Murcia. En Educación Secundaria el Programa afecta de acuerdo con la siguiente distribución (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010):

1. Secciones Bilingües español-francés.
2. Secciones Bilingües español-inglés.
3. Secciones Bilingües español-alemán.
4. Secciones Bilingües mixtas. Combinan el aprendizaje de dos idiomas extranjeros de forma simultánea (francés-inglés).

Así, la educación bilingüe se declara como una tendencia emergente en el marco de la Unión Europea, de tal forma que en el ámbito de la cooperación internacional se busca conseguir en los estados participantes un movimiento de plurilingüismo y la integración cultural, así se pueden destacar los siguientes documentos legislativos relativos a la educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de Murcia:

1. Orden de 25 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria, se establece el programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueba la convocatoria de selección de centros para el curso 2009/2010 (BORM, 2009).
2. Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para

centros docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros (BORM, 2011).

3. Orden de 11 febrero de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se modifica la Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para Centros Docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros (BORM, 2013).

4. Orden de 14 de mayo de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el programa de enseñanza bilingüe en centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros.

5. Resolución de 2 de junio de 2014, de la Directora General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad por la que se define el Programa Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés en Educación Primaria y se convocan adscripciones de centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia para el curso 2014/2015 (BORM, 2014).

6. Orden de 15 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza bilingüe Español-Inglés en la Educación Primaria, se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros y se establece la denominación de “Colegios Bilingües de la Región de Murcia” (BORM, 2015).

7. Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM, 2016).

En el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Murcia, en el Preámbulo del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en dicha Comunidad, se pone de manifiesto que existe una gran demanda social para que la educación básica proporcione a los alumnos la posibilidad de adquirir capacidades comunicativas en más de una lengua extranjera. De esta manera, el citado Decreto detalla como la actual configuración del currículo de la Educación Primaria, además de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorece de manera especial otras capacidades entre las que se destaca el aprendizaje de las lenguas extranjeras (BORM, 2014).

También se puntualiza en el citado Decreto cuando hace alusión a las

enseñanzas del sistema educativo español impartidas en lenguas extranjeras, como la Consejería competente en materia de educación podrá autorizar que una parte de las áreas del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (BOE, 2014).

Como veremos a continuación, la Comunidad de Murcia, a través de la Consejería responsable en materia de educación, pretende fomentar la participación de los centros docentes de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia -públicos y privados concertados- en el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia para lograr así la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés, buscando un uso adecuado y simultáneo de la lengua castellana y de la lengua inglesa en Educación Primaria, así como la adquisición de la competencia comunicativa suficiente para desenvolverse con naturalidad en situaciones cotidianas. De manera más detallada, en los siguientes apartados pretendemos dar respuesta a las principales cuestiones relacionadas con la educación bilingüe tanto en los centros de Educación Infantil y Primaria como en los Institutos de Educación Secundaria.

5.2.1. La educación bilingüe en Colegios de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia

En relación a la organización y estructura de las enseñanzas bilingües en estas etapas educativas, destacamos primeramente dos tipos de medidas para

llevar a cabo dichas enseñanzas tal y como destaca el trabajo *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado* realizado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010) donde lleva a cabo un repaso de cómo se ha tratado la educación bilingüe en la Comunidad de Murcia en los últimos años:

1. Los “Proyectos curriculares integrados de enseñanza bilingüe” impartidos en la modalidad español-inglés y bajo el marco regulador del convenio MEC/*British Council*.
2. Programa “Colegios Bilingües Región de Murcia”, en la modalidad *español-inglés*.

Mientras que los primeros tienen su origen en la firma en el curso 1996-97 del convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y el British Council, en el segundo programa tenemos que llegar al curso 2009/2010 para encontrar una primera regulación de dichas enseñanzas.

El Programa “Colegios Bilingües Región de Murcia” es el que mayor trascendencia está teniendo en la actualidad. Habida cuenta de que entendemos por enseñanza bilingüe la que permite impartir, al menos, un cuarto del horario lectivo semanal en una lengua extranjera. Los centros que llevan a cabo dichas enseñanzas además del horario dedicado al idioma extranjero imparten también

en ese idioma el resto del horario semanal sobre el límite del mencionado cuarto del horario lectivo, pudiéndose llevar dichas enseñanzas en cualquiera de las siguientes: Conocimiento de Medio Natural, Social y Cultural (actualmente dividido en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), Educación Artística y Educación Física.

La CARM entiende este planteamiento como base de su desarrollo educativo, poniendo así a disposición de los centros participantes toda una serie de medidas de apoyo, como las que se pueden observar a continuación (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010, p.144-145):

1. Orientaciones didácticas y plan de formación para el profesorado implicado en el desarrollo del programa.
2. Incremento del presupuesto para gastos de funcionamiento.
3. Ampliación del personal del centro mediante Auxiliares de Conversación.
4. Equipamiento con tecnologías de la información y la comunicación para facilitar el desarrollo del programa.
5. La participación de los alumnos en este Programa se hará constar en su historial y expediente académico y se les expedirá una Certificación acreditativa.
6. Fomento de la participación en proyectos e intercambios de carácter internacional.
7. Prioridad otorgada al profesorado del Programa Colegios Bilingües en la participación de actividades y en la formación.
8. La participación del coordinador y del profesorado de áreas no lingüísticas, al menos durante un curso escolar completo, se valorará como mérito en los procedimientos que así se determine.

9. Percepción, en su caso, del complemento que se determine reglamentariamente.

En las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, y siguiendo la normativa que regulaba dichos programas hasta el curso 2015-2016 (Orden de 15 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza bilingüe Español-Inglés en la Educación Primaria, se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros y se establece la denominación de “Colegios Bilingües de la Región de Murcia”) podemos hacer mención tanto a las finalidades (artículo 2) que regularon las enseñanzas, las modalidades de aprendizaje (artículo 3) como a la estructura y organización de dichos programas (artículo 4), como se puede observar a continuación (BORM, 2015, p. 24791- 24793):

Artículo 2. Finalidades

El Sistema de Enseñanza Bilingüe tiene las siguientes finalidades:

1. Promover la adquisición y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado en inglés en relación con las destrezas de escuchar, hablar, conversar, leer y escribir, mediante el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.
2. Alcanzar un dominio de usuario básico en la lengua extranjera que les permita comunicarse, en situaciones cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica.
3. Ampliar la exposición lingüística en lengua extranjera fuera del contexto del

aula.

4. Propiciar la movilidad del alumnado a entornos donde deban usar la lengua extranjera como medio de comunicación.

Artículo 3. Modalidades

1. En función de la carga lectiva impartida en lengua extranjera, el Sistema de Enseñanza Bilingüe español-inglés se podrá desarrollar en una de las siguientes modalidades:

a. Inmersión inicial en la que, además del horario dedicado al área de Lengua Extranjera, se impartirá el área de Ciencias de la naturaleza usando dicho idioma como lengua vehicular.

b. Inmersión intermedia en la que, incluidas las áreas requeridas en la modalidad inicial, en cada uno de los cursos se podrá impartir al menos una de las siguientes áreas:

1.º -. Educación física.

2.º -. Educación artística. Se considerará impartida en inglés cuando se imparta en este idioma al menos uno de los dos lenguajes que la componen: lenguaje plástico (cursos 1.º, 2.º y 3.º) o lenguaje musical (cursos 1.º a 6.º).

3.º -. Religión o Valores sociales y cívicos.

4.º -.Un área de libre configuración autonómica, en los cursos 4.º, 5.º y 6.º c. Inmersión intensiva, en la que, además de las áreas exigidas en la modalidad inicial, podrán desarrollar una de las siguientes opciones en cada uno de los cursos:

1.º -. Dos de las áreas de la modalidad intermedia y cualquiera de las siguientes áreas: Ciencias sociales o Matemáticas.

2.º-. Al menos una de las áreas de la modalidad intermedia, Ciencias sociales y Matemáticas.

2. Los centros podrán solicitar la autorización de las modalidades intermedia e intensiva de acuerdo con lo dispuesto en el artículo décimo cuarto de la presente orden.

Artículo 4. Estructura y organización

1. El Sistema de Enseñanza Bilingüe español-inglés no supondrá modificación alguna en relación con las áreas a cursar en el currículo establecido para la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

2. La enseñanza bilingüe podrá impartirse en inglés en todas las áreas como lengua vehicular, a excepción de las áreas de Lengua castellana y literatura, Lectura comprensiva, Profundización en lengua castellana y literatura, Segunda Lengua Extranjera, Lengua de signos española, Español Lengua Extranjera y Refuerzo en competencia en comunicación lingüística.

3. La impartición de la enseñanza de Ciencias de la naturaleza se realizará en castellano por decisión de las familias. Dicha decisión podrá ser modificada para cada curso escolar.

4. Aquellos alumnos que el curso anterior no hayan cursado Ciencias de la naturaleza en inglés, podrán hacerlo previa autorización del director a la vista del informe del equipo docente, en el que figurará si dicho alumno está en condiciones de seguir con garantías su aprendizaje en inglés, de acuerdo con la competencia lingüística demostrada.

5. El profesorado que imparta el área de Lengua Extranjera actuará de manera coordinada con los maestros pertenecientes al sistema de enseñanza bilingüe de manera que se aborden y se adapten los contenidos con objeto de que los alumnos adquieran las habilidades y la confianza necesarias para lograr una óptima consecución de los objetivos de su aprendizaje.

6. La actuación en el aula deberá estar debidamente planificada teniendo en cuenta lo establecido en la programación docente.

Pese a ello, en la actualidad (curso 2016-2017) podemos destacar como la normativa que regula los programas bilingües en la Comunidad de Murcia es la Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, y que tal y como señala en su Disposición derogatoria única. Derogación normativa (BORM, 2016, p. 18596) deroga la Orden anteriormente citada. Así, respecto a la etapa de Educación Infantil, podemos destacar el artículo 8 (principios) y el artículo 9 (modalidades) (BORM, 2016, p. 18586- 18587):

Artículo 8. Principios

1. El Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en Educación Infantil será organizado en el marco de lo dispuesto en el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
2. La lengua extranjera objeto del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en esta etapa será el inglés y se desarrollará como instrumento de comunicación de los aprendizajes de las áreas en que se organiza el currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil que el equipo docente determine.
3. Se procurará que el maestro que realice la primera aproximación a la lengua extranjera, no lo haga al mismo grupo de alumnos en el que imparte docencia en castellano.

Artículo 9. Modalidades

1. El Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil se podrá desarrollar en una de las siguientes modalidades:

a) Inmersión básica, en la que se podrán destinar 60 minutos a la semana en el primer curso y 90 minutos en los dos últimos cursos del ciclo.

b) Inmersión avanzada, en la que se podrán destinar entre 60 y 90 minutos diarios en todos los cursos.

2. Los aprendizajes impartidos en lengua extranjera de las áreas en que se organiza el currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil serán impartidos exclusivamente por maestros con la especialidad de educación infantil que acrediten, al menos, el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

3. La implantación de la modalidad básica se realizará en todos los grupos de alumnos de cada curso del segundo ciclo.

4. Para implantar la modalidad avanzada el centro deberá contar con el profesorado necesario para que todos los alumnos del mismo curso de la etapa puedan cursarla. En el caso de que esto no sea posible, se implantará preferentemente en los cursos superiores.

En la etapa de Educación Primaria, la normativa que regulariza los programas bilingües -al igual que la etapa de Educación Infantil- es la Orden de 3

de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, donde es de vital importancia por las modificaciones que encontramos en el desarrollo de dichos programa tanto en lo que respecta al artículo 10 (principios) como al 11 (modalidades) (BORM, 2016, p. 18587- 18588):

Artículo 10. Principios

1. El Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en Educación Primaria será organizado en el marco de lo dispuesto en el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
2. La implantación de un Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en Educación Primaria se realizará en todos los grupos de cada uno de los cursos de la etapa a partir de primero, de manera gradual, curso a curso.
3. Se recomienda que la configuración del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras permita cursar las mismas ANL (asignaturas no lingüísticas) a lo largo de cada tramo de la etapa, en especial en el primer tramo.
4. La lengua extranjera objeto del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras será el inglés y se desarrollará como instrumento de comunicación de los aprendizajes de las áreas en que se organiza el currículo de la Educación Primaria conforme a lo previsto en el artículo siguiente.
5. La Consejería de Educación y Universidades podrá autorizar la implantación del

Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en alemán o en francés en los dos últimos cursos de la etapa, en las condiciones establecidas en el artículo trece.

Artículo 11. Modalidades

1. El Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en Educación Primaria se podrá desarrollar en alguna de las siguientes modalidades:

a) Inmersión básica en la que el alumnado deberá cursar una ANL en cada curso, que podrá ser Ciencias de la Naturaleza o un área del bloque de asignaturas específicas. También podrá organizarse esta modalidad a través de la impartición del área de Conocimiento Aplicado o de Profundización en Primera Lengua Extranjera en lugar de la ANL.

b) Inmersión intermedia en la que el alumnado curse dos o tres ANL en cada curso, siendo recomendable que una de ellas sea el área de Ciencias de la Naturaleza. En el segundo tramo de la etapa, también podrá organizarse esta modalidad a través de la impartición de una o dos ANL y el área de Profundización en Primera Lengua Extranjera. No podrán impartirse en esta modalidad las áreas de Ciencias Sociales o Matemáticas del bloque de asignaturas troncales.

c) Inmersión avanzada, en la que, además del horario dedicado al área de Primera Lengua Extranjera, se impartan más de tres ANL en cada curso. En el segundo tramo una de ellas deberá ser el área de Profundización en Primera Lengua Extranjera.

2. Todos los centros deberán implantar al menos una modalidad en todos los cursos de la etapa, sin perjuicio de que convivan distintas modalidades en el

mismo curso.

3. La implantación de una modalidad avanzada podrá realizarse previa autorización de la consejería competente en materia de educación, siempre y cuando se dé alguna de las siguientes situaciones:

a) Que exista oferta de las modalidades básica o intermedia de este sistema de enseñanza en la misma zona de escolarización.

b) Que exista oferta de las modalidades básica o intermedia de este sistema de enseñanza en el mismo centro educativo.

4. Excepcionalmente, por razones de interés público debidamente justificadas, se podrá autorizar la modalidad avanzada en un centro educativo en situaciones distintas de las anteriores.

5.2.2. La educación bilingüe en centros de Educación Secundaria (ESO y Bachillerato) de la Región de Murcia.

En lo que respecta a las etapas de Educación Secundaria (ESO y Bachillerato), la CARM inició en el curso 2000-2001 algunos proyectos y actividades orientados al establecimiento de un Programa de Secciones Bilingües en la modalidad *Español-Francés*. Posteriormente, se amplió a la modalidad *Español-Inglés* en el curso 2003/2004 y a la modalidad *Español-Alemán* en el curso 2006/2007.

Fue en el año 2008 y 2009 cuando quedaron reguladas por primera vez las Secciones bilingües mixtas, que se implantaron en el curso 2009-2010. La modalidad *Español-Francés* se había iniciado en 2000-2001 mediante el acuerdo cultural y científico entre España y Francia de 1969, que tuvo su prolongación en el “Acuerdo Marco entre el gobierno de la República Francesa y el gobierno del Reino de España sobre los programas educativos, lingüísticos y culturales en los centros escolares de los dos Estados”, suscrito en Madrid el 16 de mayo de 2005 (BOE de 11 de julio) para reconocer y regular los dispositivos preexistentes, antes de proceder a nuevas aplicaciones en las comunidades autónomas, tras el traspaso de las competencias educativas desde el Ministerio de Educación.

A diferencia de la etapa de Ed. Infantil y Primaria, las principales características de dicho programa son las siguientes (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010, p.148):

El Programa de Secciones Bilingües se estructura en:

1. Secciones Bilingües de una sola modalidad, en la que se imparten 5 periodos lectivos de una primera lengua extranjera y 3 periodos lectivos de una segunda, además de cursar, al menos, dos materias no lingüísticas en la primera lengua extranjera.
2. Sección Bilingüe Mixta, en la que se cursan dos lenguas extranjeras simultáneamente, con igual carga horaria (4 h en cada idioma) y, al menos, una materia no lingüística en cada idioma.

En la actualidad, y en lo que respecta a la normativa regional que regula las enseñanzas bilingües en esta etapa educativa (Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia), podemos destacar tanto los principios (artículo 14), como las modalidades (artículo 15) (BORM, 2016, p. 18589):

Artículo 14. Principios

1. El Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria será organizado en el marco de lo dispuesto en el Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
2. Solo podrán cursar un Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras los alumnos que estén en condiciones de seguirlo con aprovechamiento.
3. La implantación de un Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en esta etapa se realizará en los puestos escolares que el centro educativo determine para cada curso de la etapa a partir de primero, de manera gradual, curso a curso.
4. Podrán impartirse en la lengua extranjera todas las materias de la etapa que no sean lingüísticas.
5. Las ANL que se impartan en una lengua extranjera deberán ser cursadas en un grupo específico, procurando que los alumnos que cursen un sistema de enseñanza en lenguas extranjeras se agrupen con alumnos que no cursen este sistema de

enseñanza en el resto de materias de la etapa.

6. El Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en esta etapa podrá organizarse en alemán, francés o inglés en una de las dos opciones previstas en los artículos 15 y 16.

Artículo 15. Modalidades

1. El Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria se desarrollará en una lengua extranjera en alguna de las siguientes modalidades:

a) Inmersión básica en la que, además del horario dedicado a la materia de Primera Lengua Extranjera, se impartirá una ANL en cada curso.

b) Inmersión intermedia en la que, además del horario dedicado a la materia de Primera Lengua Extranjera, se impartirán dos o tres ANL en cada curso.

c) Inmersión avanzada, en la que, además del horario dedicado a la materia de Primera Lengua Extranjera, se impartan más de tres ANL en cada curso.

2. Todos los centros docentes deberán implantar al menos una modalidad en todos los cursos de la etapa, sin perjuicio de que convivan distintas modalidades en el mismo curso.

3. La lengua extranjera objeto del sistema de enseñanza bilingüe se usará como instrumento de comunicación de los aprendizajes de las materias en que se organiza el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria conforme a una de las modalidades anteriores.

Al igual que sucede con los centros de Educación Infantil y Primaria, el profesorado que imparte las disciplinas no lingüísticas debe tener la Certificación mínima del Nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia (Decreto 43/2015, de 27 de marzo, por el que se establece un sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y se crea la comisión de reconocimiento de niveles de competencia en lenguas extranjeras), por lo que las Escuelas Oficiales de Idiomas existentes en todas las comarcas donde está implantado el Programa permiten la mejora de las competencias lingüísticas de profesorado si así lo necesita.

Además, el profesorado tiene a su disposición cursos de idiomas, de conversación, de actualización sobre didáctica de las lenguas, nuevas tecnologías y cultura europea en los Centros de Profesores y Recursos (CPR). Así, podemos destacar la oferta de cursos para la formación del profesorado en idiomas o sobre metodología que los CPR presentan, algunos de los cuales están destinados al profesorado de idiomas de centros bilingües. Entre ellos encontramos los cursos de especialización sobre la metodología AICLE, los de preparación para la acreditación de nivel C1 para docentes o los diferentes cursos de formación lingüística en inglés (CPR Región de Murcia, 2016).

Quedan atrás otros programas formativos, ahora en desuso, que denotaban el interés por la formación lingüística, como el programa CERCLE (Centro Europeo de Recursos Culturales, Lingüísticos y Educativos). Entre los objetivos de dicho programa se señalaban los siguientes (CERCLE, 2001):

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

- 1) Potenciar el aprendizaje de lenguas como elemento clave para el desarrollo personal, profesional y comunitario.
- 2) Fomentar el aprendizaje permanente de lenguas, independientemente de la edad o de la formación previa de cada uno.
- 3) Promover el multilingüismo como vehículo para la comprensión y el diálogo intercultural.
- 4) Aumentar la sensibilización hacia la diversidad lingüística de la Unión Europea como fuente de riqueza y de valor cultural añadido.
- 5) Recoger y difundir información sobre la enseñanza de lenguas y sobre competencias, métodos y herramientas utilizados para favorecer el aprendizaje.
- 6) Fomentar metodologías y entornos innovadores para el aprendizaje de lenguas.
- 7) Estimular el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- 8) Desarrollar actividades de sensibilización sobre las ventajas profesionales y económicas del aprendizaje de idiomas.
- 9) Ampliar el acceso al aprendizaje de lenguas y fomentar la igualdad de oportunidades.

Cabe señalar también a este respecto que la CARM presenta al profesorado un programa de subvenciones para la acreditación en una competencia idiomática

del profesorado no universitario de centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, como se recoge en la última Orden de 13 de abril de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades (BORM, 2016). Tal y como se recoge en su apartado segundo (BORM, 2016, 11006), su objeto es el siguiente:

La presente orden tiene por objeto convocar subvenciones por la superación y acreditación de una competencia idiomática que conlleve estar en posesión de una acreditación lingüística, al menos, del nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, del profesorado no universitario de centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Para finalizar, la evaluación de la dinámica de los programas bilingües en estas etapas educativas queda reflejada en el historial académico y expediente de los alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria, donde se recoge que han cursado un programa bilingüe, así como la modalidad correspondiente en dicha etapa. En el caso de los alumnos de Bachillerato, se refleja también su participación al final de cada uno de los cursos realizados.

Capítulo III

Creatividad y educación bilingüe

“Algo más importante que la lógica: la imaginación”

(Alfred Hitchcock)

La creatividad a lo largo de la historia educativa se ha considerado como un pilar relevante para conseguir el éxito escolar (Alsina, Díaz, Giráldez y Ibarretxe, 2009). El concepto de creatividad establece un gran entramado que manifiesta su complejidad y más aún si nos referimos a situaciones creativas, por considerarse la enseñanza bilingüe una situación imperante en el marco educativo actual (Alsina, Díaz, Giráldez y Ibarretxe, 2009).

En el ámbito de la educación bilingüe, la creatividad ocupa un lugar desconocido para muchos y a la vez elogiado por otros a causa de los posibles beneficios creativos que puede manifestar el conocimiento de lenguas y la mejora de la diversificación verbal.

Es por ello que el presente capítulo tiene el objetivo de detallar los principales referentes teóricos sobre enfoques conceptuales del término de creatividad, haciendo hincapié en la actual visión de la existencia de las creatividades específicas, siguiendo con ello y avalando la teoría de Gardner (1980) y sus inteligencias múltiples, y por último resaltando aquellos aspectos teóricos que avalan o desmienten la relación del aprendizaje de idiomas con la mejora del rendimiento creativo y por tanto académico.

1. Concepto de creatividad: Diferentes perspectivas

Creatividad es un nombre abstracto que deriva de “creativo”, y este de creado/creatus (participio de creare) que significa engendrar, producir (producto: llevar o conducir hacia delante, hacer, crecer, avanzar, educar, formar). Por otra parte, el significado de “creatividad” viene de “crear”, del latín creare (engendrar, producir algo de la nada), y se refiere a la facultad de crear. Se ha considerado pertinente esta precisión para que haya un esquema referencial compartido. Dicho de otra forma, si utilizamos el vocablo creatividad, nos estamos refiriendo a una facultad, la de crear.

En principio, como afirma Boden (1994), tenemos definiciones operativas de la creatividad, pero no una definición conceptual. Probablemente dificulta la definición conceptual la enorme complejidad del concepto. Como afirman Runco y Sakamoto (1999, p.62): “La creatividad se encuentra entre las más complejas conductas humanas. Parece estar influida por una amplia serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas, y se manifiesta de maneras diferentes en una diversidad de campos”. Es por tanto necesario romper con la idea de que la creatividad es un rasgo simple e interior del sujeto (aunque esto nos facilitaría la tarea).

Para los psicólogos es bastante evidente hoy en día que la creatividad debe ser considerada como un constructo multidimensional, que representa la interacción o confluencia entre múltiples dimensiones. Todas estas complejidades

contribuyen también a que la definición conceptual de la creatividad resulte una tarea tan ardua, lo cual no ha impedido que haya innumerables intentos de definición: unos con intención conceptual, otros de forma operativa, y otros con una ambiciosa mezcla de ambas intenciones. El problema está en que algunos autores han caído en la fácil tentación de adelantar en las definiciones las teorías aún no comprobadas, o de no arriesgarse a plantear presupuestos básicos. Quizá por esto, Taylor (1975, p.2) afirma que “las definiciones de creatividad son frecuentemente engañosas: dicen demasiado o excesivamente poco. Pueden, con todo, proporcionar un punto de arranque para una investigación más extensa y sistemática”.

Además, dicho concepto se ha relacionado a lo largo de la historia con diversos sinónimos, que según la utilización de uno u otro ha hecho que el significado de creatividad contemplara diferentes representaciones. Así, un término de uso importante como sinónimo de creatividad fue “genialidad”, tomado para referirse a una zona concreta de la creatividad en la que caben muy pocos individuos, destacados por su creatividad excepcional. Otro sinónimo clásico es el de “originalidad”, término utilizado de manera ambigua, unas veces como completamente equivalente a creatividad y otras como uno de los criterios con los que podemos identificar el acto o el objeto creativo. También de muy frecuente uso es el término “productividad”, que ha adquirido cada vez más sentido propio al referirse más bien a los aspectos cuantitativos que a los cualitativos. Otro término que se encuentra cada vez más en contextos no psicológicos para identificar la

creatividad es el de fantasía e imaginación, y está claro que existe una gran diferencia entre ellos, pero en la psicología occidental se ha estudiado la fantasía como un fenómeno psicológico que no se confunde con la creatividad, sino que parece más bien un instrumento que puede utilizar la creatividad (Monreal, 2000).

El término “creatividad” conocerá su máximo esplendor en los años cincuenta gracias a Guilford, dándole éste una conceptualización que ha tenido gran influencia en todas las investigaciones posteriores. También es relevante destacar que es un término que se aplica tanto a las personas como a productos, o a los procesos creadores y entornos y ambientes. Así podemos llegar a decir que existen diversas definiciones operativas de la creatividad (Monreal, 2000), entre las que se pueden destacar las siguientes por su transcendencia en el ámbito educativo y psicológico:

1. De Haan y Havighurst (1961) mantienen que la creatividad es cualquier actividad que lleve a la producción de algo nuevo, puede ser una invención técnica, un nuevo descubrimiento en ciencia o una nueva realización artística.
2. Gardner (2001, p.126) indica que “el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo, que al principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”.

3. Sternberg y Lubart (1997) mantienen un mayor énfasis en la persona creativa y que ésta es considerada de esta manera cuando exponen ideas nuevas y de alta calidad.
4. Goñi (2000) expone que la creatividad es una forma ideal de comportamiento y se centra en la capacidad de las personas talentosas, que pueden contribuir significativamente, tanto en la sociedad como en la vida misma.
5. Trigo (1999, p. 25) sostiene que “la creatividad es una capacidad humana que, en mayor o menor medida, todo el mundo posee”.
6. En la misma línea que Trigo, Menchén (2001, p. 62) indica que la creatividad es: “una característica natural y básica de la mente humana y que se ubica en cada persona”.

En definitiva, el estudio de la creatividad varía según el aspecto dónde se quiera enfocar el estudio, desde la propia persona, el proceso, el producto o el ambiente. Es por ello que de todas estas propuestas de estudio se desprenden diferentes modelos teóricos o propuestas conceptuales, tal y como se pueden observar en el siguiente apartado.

1.1. Modelos teóricos explicativos de la creatividad

La idea de que la creatividad era una capacidad limitada a unos pocos individuos se vería modificada con los estudios de autores de la talla de Guilford, quien remarcaría la inexistencia de estudios sobre la creatividad (Torre, 1996). Dicho discurso sería un punto clave para la producción científica sobre el tema: en los años setenta, Maslow publicó un artículo sobre “la creatividad de las personas que se auto-realizan”, donde señalaba que dicho constructo puede formar parte de cualquier persona que quiera satisfacer sus necesidades y no sólo la de unos pocos.

Posteriormente, con el modelo heurístico se creó un núcleo de pensamiento sobre la conducta creativa que hizo que en el siglo XX aparecieran cantidad de teóricos sobre el tema, destacando a Howard Gardner (2005) con su teoría de las inteligencias múltiples, donde se reconoce que un creador puede resolver un problema no resuelto hasta el momento. También destaca la figura de Miháli Csíkszentmihályi, para quien el término “creatividad” abarca un gran entramado, por lo que intentó delimitar conceptualmente dicho término presentando tres modelos de personas creativas (Csíkszentmihályi, 1998): las que exponen pensamientos brillantes, personas que experimentan en su vida de manera original y novedosa y aquellas que son creativas por sí mismas. Estos tres modelos a pesar de ser diferentes no difieren en grados de competencia creativa. Por último, destaca la figura de Sternberg (1997), que presenta la estructura de la inteligencia de manera teorizada (teoría triárquica de la inteligencia), entre la que se encuentra la exitosa (analítica, práctica y creadora).

A partir de ello y tras realizar la oportuna revisión bibliográfica, cabe señalar que la creatividad consiste en la capacidad del individuo para producir ideas o productos nuevos u originales, y que ha tenido un trato distinto según el área de estudio del autor, apareciendo distintos enfoques, bien centrados en el producto creativo (e.j. Bruner), en el proceso (e.j. Guilford o Sternberg), en el análisis de la personalidad creativa (e.j. Barron) y finalmente en el estudio del medio o de las influencias ambientales (e.j. Amabile).

Las investigaciones más relevantes en torno a la creatividad las podemos encontrar en autores como Guilford, Torrance, Barron, Amabile y Sternberg, entre otros muchos, recogidas por Prieto, Grigorenko, Ferrando y Sainz (2011) de la siguiente forma:

a) Modelo multifactorial de Guilford.

Se puede decir que Guilford (1950), considerado como padre de la creatividad, fue quién se centró en la definición de creatividad y evaluación de la misma en primeros términos. Guilford recoge y define las facultades intelectuales en su teoría sobre la estructura de la inteligencia, distinguiendo tres clases de componentes: operaciones, contenidos y productos. De las operaciones mentales identificadas por él (cognición, memoria, pensamiento divergente, pensamiento convergente y evaluación), es el pensamiento divergente la operación que más se asocia con la creatividad, ya que ésta supone pensar en diferentes direcciones, buscando diversas posibilidades de solución antes no encontradas; este

pensamiento se caracteriza por su sensibilidad, flexibilidad, originalidad y fluidez para encontrar soluciones a los problemas. Sin embargo, para ofrecer una solución creativa es necesario el uso de las cinco operaciones mentales.

La evaluación nos dará información sobre la mejor idea o la más novedosa. Guilford, que basó sus estudios en la psicometría, elaboró tests para medir el comportamiento creativo, intentado obtener a partir de ellos y mediante procedimientos estadísticos de análisis factorial los factores implicados en las conductas creativas. Con ello dio un nuevo giro a la conceptualización de la inteligencia y de creatividad que se reflejó en su modelo tridimensional.

Todos estos procesos se pueden aprender, afirmará Guilford, porque aprender es “captar nuevas informaciones”. La persona creativa capta nuevas informaciones o establece relaciones nuevas con las informaciones viejas. Todo aprendizaje contiene un aspecto general y otro específico, pudiendo el general ser transferido a distintas situaciones.

b) Evaluar y desarrollar la creatividad: perspectiva de Torrance.

Para Torrance, la creatividad es un proceso por el cual una persona es sensible a los problemas, a los fallos, a las lagunas del conocimiento y a las disincronías en general. Torrance afirma que las personas creativas saben identificar las dificultades de las situaciones, buscar soluciones donde otros no las

encuentran, hacer conjeturas, formular hipótesis, modificarlas, probarlas y comunicar los resultados.

Esta definición pretende explicarnos cómo llegamos a ejecutar procedimientos ante los diferentes problemas que se nos planteen, y cómo solemos resolverlos con procedimientos no convencionales al no funcionarnos los más usuales. También nos permite determinar los diversos tipos de actitudes, el funcionamiento psíquico y las características psicológicas que facilitan o inhiben el proceso creativo, al tiempo que ayuda a entender los diferentes tipos de producciones resultantes del proceso creativo, así como la personalidad de los individuos comprometidos con la creatividad.

Para poder evaluar todos los factores señalados, además del proceso creativo de manera general, Torrance diseñó una prueba de pensamiento creativo, más conocida como TTCT (Torrance Test of Creative Thinking). Dicha prueba permite hacer un amplio, comprensivo y extenso análisis de la creatividad (Davis, 1989; Wechsler, 1998), es así como el TTCT es considerado una prueba válida para medir en cualquier situación psicológica, donde la creatividad sea el objeto de estudio (Cramond, Matthews, Morgan, Bandalos y Zuo, 2005; Cropley, 2000; Kathena, 1989; Plucker, 1999; Prieto, Parra, Ferrando, Ferrándiz, Bermejo y Sánchez, 2006; Torrance y Wu, 1981).

En lo que respecta a la validez interna de la prueba se encuentra una buena puntuación de interconexión entre las diferentes variables internas que se miden

como son la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración (Simonton, 1990; Torrance y Safter, 1999).

c) *Barron.*

Tras realizar un estudio con sujetos adultos, Barron (1969) concluyó que el pensamiento creativo era una creación del intelecto humano y formaba parte de él de manera intrínseca (Esquivias, 2004), investigando acerca de la creatividad en escritores, matemáticos, arquitectos y científicos, y realizando una puesta en común de las principales características de la personalidad de las personas creativas, entre las que se destacan (Esquivias, 2004, p.12):

1. Tienen alto grado de capacidad intelectual.
2. Valoran las cosas intelectuales y cognoscitivas.
3. Valoran su propia independencia y autonomía.
4. Tienen fluidez verbal y expresa bien sus ideas.
5. Les agradan las expresiones estéticas y reaccionan a la belleza.
6. Son productivos y hacen cosas.
7. Se interesan por los problemas filosóficos, como la religión, los valores, el sentido de la vida, etc.
8. Tienen grandes aspiraciones.
9. Tienen una amplia gama de intereses.

10. Piensan y asocian ideas en forma poco usual: los procesos del pensamiento son informales.
11. Son personas interesantes y atractivas.
12. Parecen honrados, francos y sinceros en su trato con los demás
13. Se comportan siempre de un modo honrado y están de acuerdo con sus modales personales.

d) Creatividad y factores sociales: Teresa Amabile.

Teresa Amabile (1983) y su modelo de creatividad suponen también un hito en el estudio científico de la creatividad. La concepción que propone de dicho constructo es la de adoptar una definición operativa basada en criterios subjetivos fiables. Así, plantea una definición propia de creatividad tal y como se expone a continuación:

Un producto o respuesta es creativa en el momento en el que observadores apropiados, de forma independiente, están de acuerdo en que lo es. Observadores apropiados son aquellos familiarizados con el dominio en el que el producto se ha creado o la respuesta se ha articulado (Amabile, 1982, pág. 359).

Por otro lado, puntualiza el producto creativo de la siguiente manera (Amabile, 1982): “Un producto o respuesta será juzgado como creativo en la medida en la que sea novedoso, apropiado, útil, valioso a la hora de dar respuesta a un problema dado y la tarea en cuestión sea heurística, más que algorítmica” (pág.

360).

Es en base a ello su modelo se centra en estudiar el papel que juegan los factores personales y las influencias socio-ambientales en el desarrollo de la creatividad, de tal forma que dicho constructo queda retratado como un todo influenciado por los factores externos a la persona y no como algo innato e inamovible de la misma.

En su modelo incluye tres componentes necesarios para el trabajo creativo:

- a) habilidades de dominio.
- b) procesos creativos relevantes.
- c) motivación intrínseca.

Estos tres elementos incluyen a su vez otros elementos, y para que se produzca un proceso creativo estos tienen que estar en interacción constante. El componente de más relevancia en este modelo es la motivación, puesto que la motivación intrínseca puede llevar al individuo a buscar más información sobre el área estudiada y, consecuentemente, desarrollar sus destrezas relevantes para el campo (primer componente). De la misma forma, altos niveles de motivación intrínseca pueden llevar al individuo a arriesgar y a romper con estilos de producción de ideas habitualmente empleados, contribuyendo al desarrollo de nuevas estrategias creativas, aunque el interés por la dedicación y el esfuerzo está

directamente relacionada y favorecida por el ambiente social (motivación extrínseca).

e) Robert Sternberg.

Sternberg (2006) basa su modelo en el estudio de los procesos que utiliza la persona creativa, señalando que el ser creativo apuesta por ideas que los demás no quieren, y cuando éstas son aceptadas y su valor aumenta ya no se queda con ellas, sino que inicia nuevos retos y/o pasa a ocuparse de otras ideas. Sternberg (2006) mantuvo que para ser creativo hay que tener presente tanto los factores internos como los externos a la persona, aunque se decantó por estudiar los internos con más detenimiento.

Cabe señalar también la descripción exhaustiva de los seis elementos que conforman su modelo sobre superdotación creativa: el primer componente se refiere a los procesos o mecanismos de la inteligencia, que son las habilidades que manifiestan los superdotados creativos para encontrar problemas, formularlos y redefinirlos de manera novedosa.

El segundo componente es el conocimiento base, fundamentado en la capacidad de reconocer qué cosas son nuevas para la persona.

Un tercer componente son los estilos intelectuales, referidos a la forma en que una persona usa, explota o utiliza su inteligencia. Diversos autores afirman que

unos estilos conducen a la creatividad más que otros; el legislativo, propio de los alumnos superdotados se refiere a la capacidad de crear reglas y abordar los problemas que no estén prefabricados; el ejecutivo es propio de las personas que prefieren seguir modelos; y el estilo judicial, basado en la capacidad de aportar opiniones fundamentadas y valorar a los demás.

El cuarto componente se centra en algunos rasgos de personalidad que contribuyen a la expresión de la creatividad como son la tolerancia a la ambigüedad, la perseverancia, la apertura mental y el deseo de crecer y arriesgarse intelectualmente.

Los recursos motivacionales son el quinto componente, y son considerados como las fuerzas impulsoras de la creatividad. Es decir, la motivación interna (intrínseca) de las personas es la que le lleva a conseguir metas y sacar el mayor provecho de todo el proceso de trabajo, aunque se reconoce que ambos tipos de motivación, intrínseca y extrínseca, están fuertemente en interacción, gracias a la cual se fortalece la creatividad. Además se encuentra el contexto ambiental, que es considerado como el responsable de oprimir las ideas creativas de las personas, llevándoles a no desarrollar la capacidad creativa en todo su esplendor.

Por último es necesario tener en cuenta que estos seis elementos que configuran la producción creativa tienen que encontrarse en interacción continua y no de manera aislada; así, en el caso de que un recurso se manifieste de menor manera, puede ser compensado por la utilización de otro, aunque también es cierto

que esto no siempre es posible.

2. Elementos de la creatividad

Los elementos de la creatividad que tienen una mayor incidencia en el ámbito educativo por su importancia en la resolución de problemas empleando lo que conocemos como pensamiento divergente son cuatro: la persona creativa, el proceso creativo, el producto creativo y el contexto o ambiente.

Se deben resaltar dos por su relevancia en el ámbito educativo: la persona (elemento intrínseco) y el contexto (elemento extrínseco), por ser considerados los principales factores que intervienen en el pensamiento humano, pese a ello no se deben olvidar el proceso y el producto por constituir dos aspectos imprescindibles para llegar al pensamiento divergente (Torre, 1996).

2.1. La persona creativa

Podemos considerar a la persona como el elemento más relevante en el proceso creativo. Diversos estudios se han centrado en estudiar diferentes aspectos entre los que se destacan tanto aquellos rasgos biológicos como de personalidad. Respecto al primer aspecto a destacar dentro de este elemento, la biología de la persona constituye uno de los factores decisivos en la creatividad de

la persona (Csikszentmihalyi, 2006). Tal y como nos apunta Herran (2003), en los primeros años de edad en la persona tanto el aprendizaje como la creatividad van ligados al desarrollo personal, y a medida que se avanza en edad el acto creativo se impregna de factores externos. Y es precisamente cuando el contexto educativo interviene en la persona cuando esa creatividad biológica disminuye asociándose de manera progresiva esa misma creatividad a factores externos.

En esta misma línea nos encontramos a Bono (1998), que señala que el pensamiento lateral es una característica propia de algunas personas, resaltando esas personas por poseer una cualidad innata que sobresale sobre los demás. Es por ello que las características biológicas predisponen el pensamiento creativo de manera decisiva, aunque no se pueden descartar otros factores como los ambientales que de manera sucesiva al pasar los años merman esas características innatas, tal y como se podrán ver en apartados posteriores.

Además, dentro de la persona tampoco se puede olvidar por su relevancia en la constitución social de ésta la personalidad. La influencia de la personalidad en la creatividad ha sido estudiada por diversos teóricos, señalando a este propósito los trabajos desarrollados por Corbalán, Martínez, Donolo, Tejerina y Limiñana (2003), que afirman que lo que determina las peculiaridades de la persona son sus rasgos personales que influyen en definitiva en el perfil concreto de creatividad que posee cada sujeto.

Existe otro factor determinante en las personas para que se interesen por

sus productos creativos, y ese factor es la motivación. Amabile (1983) y su teoría acerca de la creatividad ponen de manifiesto las bases sobre la motivación y su influencia en el hecho creativo, señalando que el interés de una persona ante una determinada actividad está influenciada por el factor competitivo que le lleva a ser superior al resto de personas (Csikszentmihalyi, 2006). Rasgos como los destacados por G.A. Davis en la persona creativa, acentúan los rasgos definatorios de estas personas (Corbalán et al., 2003):

1. El saber que poseen esa creatividad
2. La originalidad
3. La independencia
4. La asunción de riesgos
5. La energía personal
6. La curiosidad
7. El humor
8. La atracción por la novedad y la complejidad
9. El sentido artístico
10. La apertura de mente
11. La necesidad de estar sólo

12. Una percepción más desarrollada

Para concluir, Rodríguez-Estrada (2005) determina en base a tres aspectos (cognoscitivo, afectivo y volitivo) las características de la personalidad creativa:

- Cognoscitivas: fineza de percepción, capacidad intuitiva, imaginación, capacidad crítica, curiosidad intelectual.
- Afectivas: autoestima, soltura y libertad, pasión, audacia, profundidad.
- Volitivas: tenacidad, tolerancia a la frustración, capacidad de decisión.

2.2. El proceso creativo

El proceso creativo ha sido objeto de debate a lo largo de la historia. Este constituye el medio o el camino para llegar al producto creativo, donde conviven varias fases: una primera de reflexión, seguida de una de madurez y una de insight o de síntesis y por último una de madurez.

Otras fases son las comentadas por Wallas (1926), que consideraba que el proceso creativo constaba de las siguientes etapas:

1. Preparación: en esta fase se identifica el problema y comienza la

recogida de información.

2. Incubación: es el momento donde se empiezan a generar diferentes soluciones para el problema.
3. Iluminación: fase donde emergen las ideas para solucionar el problema.
4. Verificación o también catalogada como la fase de evaluación de la solución generada.

Gervilla (2003) distingue las principales características del proceso creativo:

1. Identificación con el objeto.
2. Interrogación con el pensamiento divergente y convergente.
3. Pensamiento profundo.
4. Ausencia de egoísmos.
5. Ausencia de angustias y problemas.
6. Ausencia de stress.
7. Necesidad de diálogo grupal.
8. Personalidad creativa.

También Huidoro (2002) abordará las características del proceso creativo:

1. Buscar soluciones a los problemas, desde el intelecto y buscando en el medio social y cultural.
2. Plantear diversas soluciones ante un problema.
3. Realizar metáforas y símiles.
4. Analizar los problemas del conocimiento.
5. Percibir los problemas desde nuevas perspectivas.

En definitiva, entendemos que el proceso creativo es uno de los elementos que más esfuerzo resulta controlar debido a los diversos factores que en él se encuentran. Cada persona es capaz de crear su propio camino hasta llegar al producto creativo o a la solución de un determinado problema, por lo que las fases o etapas del proceso creativo están determinadas por la persona y sus estrategias de resolución de problemas.

2.3. El producto creativo

Los principales inconvenientes en catalogar un producto como creativo se han encontrado en definir cuáles son los indicadores precisos para asociar ese

producto a tales características, es decir, en la evaluación del producto creativo (Menchén, 2006).

Pese a ello se encuentran trabajos como los realizados por Huidoro (2002) que sitúan el producto creativo como el resultado de cualquier proceso creativo, debiendo reunir dicho producto creativo las siguientes características: novedad, aprobación por otros, rareza y transformación.

Es por ello, que ante todo se deben de establecer aquellos criterios para evaluar cuándo un producto reúne las características que lo asocian a la originalidad, novedad o en definitiva la creatividad, y para ello se deben seguir las circunstancias contextuales y sociales de ese resultado.

2.4. El contexto o ambiente

Una vez determinados aquellos factores propios de la persona que determinan el potencial creativo, se debe resaltar por su relevancia en el ámbito educativo aquellas influencias ambientales o sociales en el pensamiento divergente de la persona. Es imposible entender el proceso creativo sin determinar tanto aquellos aspectos innatos y biológicos de la persona como aquellos ambientales que influyen a ésta.

A este propósito Alonso Monreal (2000) señala que la creatividad no es sólo un rasgo personal del sujeto, sino también un hecho producido por la interacción

con el contexto social y cultural donde se encuentra. Además, no se podría evaluar un producto creativo sin determinar todos aquellos aspectos ambientales que rodean a éste (Amabile, 1994).

Así, Gervilla (2006) afirmará que el pensamiento creativo debe darse en ambientes propicios para ello, es decir, en un ambiente coercitivo.

Dentro del ambiente se pueden destacar tres subcomponentes: el campo, el ámbito y los factores medioambientales. El campo hace alusión a aquellas características contextuales donde se da el hecho creativo, es decir, aquellas influencias históricas o intelectuales que le llevan a manifestar conductas creativas (Csikszentmihalyi, 2006). El ámbito hace alusión a la realidad en la que vive la persona creativa, influenciada por los hechos en los que vive (Navarro-Alonso, 2009). Por último, los factores medioambientales son aquellos aspectos del medio próximo y lejano a la persona que condicionan desde una perspectiva ecológica el producto creativo (Amabile, 1994).

Para finalizar y poner de manifiesto el contexto como factor decisivo de la creatividad, se exponen los elementos ambientales más decisivos según diversos autores (Huidoro, 2002):

1. Acceso a la formación en el campo de la actividad: precedentes y contenidos.
2. Disponibilidad de recursos (económicos y culturales).

3. Influencia de modelos de referencia en la niñez.
4. Reconocimiento de conductas creativas en el desarrollo.
5. Influencias individualistas del ambiente familiar y social.
6. Estímulos o influencias restrictivas.

3. Creatividad en distintos dominios: Creatividad general vs. Creatividad específica.

Durante gran parte del siglo XX la creatividad fue asumida como una cualidad humana de dominio general (Plucker y Zabelina, 2009). Sin ir más lejos, las pruebas de Torrance de Pensamiento Creativo (TTCT), con sus formas verbales y figurativas, refiere que la capacidad de pensamiento divergente es de dominio general. Además, Guilford, con su teoría de los modelos multidimensionales, consideraba que el pensamiento divergente era diseñado de manera global (Plucker y Zabelina, 2009), aunque es cierto que las evaluaciones de los diferentes test de creatividad se centraron en dominios específicos. Así, la especificidad del pensamiento creativo como una importante posición teórica surgió a comienzos de los años ochenta, más concretamente con la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (1983).

Gardner indicó que la creatividad debía ser considerada de manera similar a

la inteligencia, y que por tanto ya no se debía considerar a los individuos como seres globalmente creativos, sino más bien creativos en ámbitos específicos (Plucker y Zabelina, 2009). Así, en los años posteriores surge un movimiento dentro del campo de la creatividad que muestra una reacción negativa al uso excesivo de pruebas de pensamiento divergente, debido al dominio general que presentaban. De hecho, incluso este movimiento sostiene que la creatividad no es sólo de dominio específico, sino que es necesario definir diferencias específicas de capacidad dentro de los dominios. Se identifican los dominios más ampliamente como habilidades cognitivas, como la visual, la gráfica, la musical, la matemática, o la lingüística y verbal, y más concretamente como tareas o habilidades de contenido, como la escritura o la escritura poética. Estos últimos son a veces más conocidos como “microdominios” (Plucker y Zabelina, 2009).

Además diversas investigaciones han demostrado la ausencia de relaciones que existen entre los diferentes dominios creativos, como se puede observar en los resultados obtenidos por Olea y García (1989) donde se evidenciaban la ausencia de relaciones significativas entre aptitudes creativas verbales, figurativas y gráficas (Pérez, 2000).

A continuación nos vamos a centrar en aquellas que son más fáciles de encontrar y medir en la edad escolar, abarcando varios dominios.

3.1. Gráfica o figurativa

Esta creatividad se refiere al ámbito figurativo, es decir, cuando se realizan producciones a partir de dibujos. Es la creatividad valorada en los pintores o arquitectos. Esta creatividad cuenta con una larga tradición en su medida, desde los primeros test de Guilford y Torrance hasta la actualidad se sigue utilizando como una medida de la creatividad general. Como afirma Pérez (2000), se debe a que se cuenta con demasiados datos como para afirmar que la creatividad gráfica o figurativa muestra una independencia casi absoluta con respecto a los demás ámbitos creativos (Pérez, 2000).

Por otra parte este ámbito creativo se asocia positivamente con la madurez intelectual global y madurez intelectual verbal, aunque no se encuentra relación alguna con la madurez intelectual no verbal (Pérez, 2000). También se encuentra una gran relación entre este ámbito creativo y las habilidades perceptivas motrices, al tiempo que demuestra que los niños que dedican más tiempo a la realización gráfica y que tienen niveles altos de elaboración y riqueza expresiva gráfico-figurativa tienden a caracterizar su personalidad por el entusiasmo ante la realización de tareas, impulsividad y alto nivel de energía (Pérez, 2000), y de caracterizarse por poseer un alto autoconcepto.

3.1.1. Instrumentos de medida de la creatividad gráfica o figurativa

Entre los instrumentos más usuales para poder medir la creatividad gráfica-figurativa en el contexto escolar se encuentran los siguientes:

- 1. TTCT Figurativo Forma A. Test de pensamiento creativo de Torrance (Torrance, 1974; Adaptado por Prieto, López, Ferrándiz, y Bermejo, 2003):** baterías de test relacionados con contenido figurativo, orientadas a estimar el nivel de creatividad según las funciones cognitivas de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.
- 2. TAEC. Test de abreacción para medir la creatividad (De la Torre, 1991).** El TAEC es un test gráfico-inductivo de realización de figuras, cuyo objetivo es valorar la creatividad desde diversos ángulos: desde aspectos estéticos hasta dimensiones expresivas. Existen dos formas, la A y la B. La forma A es más adecuada para la etapa de Educación Infantil por presentar unas figuras mayores, siendo la B más recomendable para la etapa de Educación Primaria.
- 3. Test de Pensamiento divergente - Producción Divergente (TCT-DP) (Urban y Jellen's, 1996):** prueba que tiene el objetivo de valorar las siguientes dimensiones: ruptura de límites, añadir nuevos elementos, continuación de las líneas, complementación, conexiones hechas con una línea, conexiones que contribuyen a un tema (del conjunto del dibujo), perspectiva, humor y afectividad así como una valoración de lo novedoso y

una medida por la velocidad o el tiempo empleado en realizar el test. El test presenta dos formas, la A y la B, cada una de las cuales presenta una hoja de papel que contiene figuras incompletas. La tarea consiste en hacer un dibujo o dibujos que contengan los fragmentos, en cualquier forma que se quiera.

4. PIC. Prueba de imaginación creativa (Artola, Ancillo, Barraca, Mosteiro y Pina, 2004): prueba elaborada a partir de los estudios clásicos de Guilford y Torrance y de algunas investigaciones con población española. Permite una aproximación factorial a la medición de la Creatividad, ofreciendo puntuaciones en diferentes variables: Fluidez, Flexibilidad, Originalidad, Elaboración, Sombras y color, Título y Detalles especiales. Presenta cuatro subtest: los tres primeros miden la creatividad narrativa o verbal y la última prueba la creatividad gráfica o figurativa.

3.2. Verbal o narrativa

Esta se refiere a los productos relacionados con un contenido verbal. Dicha producción puede variar desde escritos en prosa a simple asociación de palabras. Con respecto a la creatividad verbal, podemos señalar que se encuentra directamente relacionada con la madurez intelectual. Los resultados obtenidos en diversas investigaciones nos demuestran que los niños con una elevada creatividad verbal muestran una gran potencialidad en madurez intelectual global, verbal y no verbal, con lo que se puede concluir que existe correlación entre ambas variables (Pérez, 2000).

Las personas con un potencial considerable en la creatividad verbal se caracterizan por tener un carácter relajado y tranquilo, y en relación a la conducta social que presentan, el alumnado con altas puntuaciones en creatividad verbal muestra en la interacción con los iguales conductas de liderazgo y jovialidad, así como una buena adaptación social global del sujeto y pocas conductas de apatía y timidez (Pérez, 2002).

3.2.1. Instrumentos de medida de la creatividad verbal o narrativa

Los instrumentos más reconocidos para medir este ámbito creativo en escolares son los siguientes:

1. BVTPC. Batería verbal de los test de pensamiento creativo

(Torrance, 1974, 1990): se trata de una batería verbal de test que utiliza seis ejercicios basados en la palabra para medir a los sujetos en tres características mentales básicas relacionadas con la creatividad verbal: fluidez, flexibilidad y originalidad (Garaigordobil y Pérez, 2004).

2. CREA. Test de inteligencia creativa (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, 2003). Esta prueba utiliza como procedimiento para la medida de la creatividad la capacidad del sujeto para elaborar preguntas a partir de un material gráfico suministrado, se trata de una medida cognitiva de la creatividad a través de generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. CREA resulta un instrumento de gran utilidad porque aúna diversas cualidades muy demandadas por los profesionales: validez, brevedad y objetividad. La prueba ofrece baremos en puntuaciones centiles para adultos, adolescentes y niños en población española y argentina.

3. PIC. Prueba de imaginación creativa (Artola, Ancillo, Barraca, Mosteiro y Pina, 2004): una prueba para evaluar la creatividad a través del uso que el sujeto hace de su imaginación. Consta de cuatro juegos: los tres primeros evalúan la creatividad verbal.

4. PVEC4. Prueba verbal de creatividad (Jiménez, Artiles, Rodríguez y García, 2007). Este instrumento tiene la finalidad de evaluar el nivel de creatividad verbal, valorando los componentes de originalidad, fluidez y

flexibilidad y está formado por cuatro actividades o juegos: actividad de suposición, actividad de preguntas inusuales, actividad de usos inusuales y actividad de mejora de un producto.

4. Influencia de la creatividad en el rendimiento académico

Durante mucho tiempo el criterio de rendimiento escolar ha estado asociado a la noción de inteligencia. Además, se ha creído en la idea de que un test de inteligencia constituye un adecuado recurso para el muestreo de todas las funciones intelectuales reconocibles en una persona, por lo que durante bastante tiempo se ha pensado que la creatividad era algo solamente reservado para la ejecución en las artes (Escalante, 2006).

Además, la relación entre inteligencia y creatividad tampoco queda clara: a pesar de haber sido estudiada desde un principio, este hecho se vería respaldado positivamente por los estudios que demostraban a su vez las bajas correlaciones entre inteligencia y rendimiento académico, por lo que se llegó a deducir que en la creatividad, además del rendimiento académico, influían otras muchas variables (Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez, 2005).

Si nos adentramos en los postulados teóricos que tratan la conexión entre inteligencia y creatividad, podemos resaltar los que Garaigordobil y Torres (1996) exponen en uno de sus trabajos:

Las relaciones entre Inteligencia y Creatividad han sido estudiadas desde los años 50, empleándose dos tipos de enfoques para este estudio. Por un lado, los trabajos que relacionan los resultados en test de inteligencia con logros creativos del sujeto, y por otro lado, los estudios que analizan las relaciones entre las puntuaciones en los test de inteligencia y las medidas en test de pensamiento divergente. Pese al amplio abanico de investigaciones que han abordado el análisis de estas relaciones, a menudo muestran resultados contradictorios. (p.89).

Como estudios que demuestran la escasa relación existente entre rendimiento académico y creatividad (De la Torre, 1989 citado en Garaigordobil y Torres, 1996) encontramos los de Wallach y Kogan (1965) o Bartels (1987). Sin embargo, ofrecen resultados contradictorios, ya que algunos estudios destacan que los alumnos muy creativos obtienen mejores resultados en los tests de rendimiento escolar que los alumnos poco creativos (Ulman, 1972, citado en Garaigordobil y Torres, 1996).

A modo de ejemplo cabe señalar estudios como los realizados por Garaigordobil y Torres (1996) sobre evaluación de la creatividad y su influencia en los resultados académicos, que nos demuestran cómo la creatividad verbal está asociada al buen rendimiento académico, y la creatividad gráfica no. O el estudio llevado a cabo por Escalante (2006), con alumnado rural y urbano, que nos demuestra la relación existente entre el buen desarrollo creativo en ambientes urbanos con el buen rendimiento académico, y cómo por el contrario la poca estimulación creativa en ambientes más rurales lleva a obtener un peor

rendimiento académico en estos alumnos.

También la investigación realizada por Gervilla (1987) encontró influencia en uno de sus estudios entre la creatividad medida con la prueba de Beltran-Pozar y las calificaciones de alumnado de Ed. Primaria y Ed. Secundaria, estas correlaciones por el contrario aunque eran positivas, eran bajas. En esta misma línea se encuentra Feldhusen, Denny y Condon (1965) que demostraron además de dicha correlación positiva unas puntuaciones altas entre la influencia de ambos constructos.

Es por ello que indudablemente la creatividad es considerada un factor determinante del desarrollo académico. A pesar de ello, según las variables estudiadas se pueden encontrar diferentes perspectivas que defienden o desmienten dicha interconexión: así, estudios como los realizados por Holland (1961, citado en Campos y González, 1993) y Locke (1963, citado en Campos y González, 1993) demostraron que poseer un alto rendimiento creador o artístico no daba un mayor rendimiento escolar. En la misma línea, Flescher (1963) encontró una alta correlación entre inteligencia y rendimiento académico, pero por el contrario una baja correlación entre creatividad y rendimiento escolar.

A raíz de ello, autores como Human (1972) pronosticaron cómo al realizar un estudio que trate de averiguar la influencia de ambos constructos debe de tener en cuenta la naturaleza y la finalidad del instrumento empleado, existiendo instrumentos que miden la creatividad pero que poco tienen que ver con las

variables que se miden en los test de rendimiento académico, por lo que se lleva a cabo una medición de las variables poco significativas y no funcionales (Campos y González, 1993). Es lo que Escalante (1989) señalaba cuando afirmaba que un test de inteligencia no evalúa por igual y de una manera satisfactoria cualquier capacidad o función cognitiva de las personas.

Es por ello que diversos teóricos sostienen diferentes posturas acerca de este ámbito de estudio, como Guilford al mantener que la inteligencia es predictora de la creatividad, o quienes, como Catell, mantienen que la creatividad es influenciada por la personalidad de cada persona, habiendo también quienes, como Thurstone, sostienen que la capacidad creativa de cada uno es dependiente de la capacidad intelectual (Garaigordobil y Torres, 1996).

En la actualidad, y a pesar de todas las fuentes teóricas que nos encontramos sobre dicho debate, el trabajo que se hace sobre la capacitación creativa en las aulas decanta un rendimiento académico poco elevado en determinadas áreas donde esa “creatividad ausente” no es trabajada como es debido (Garaigordobil y Torres, 1996).

En definitiva, el debate sobre las relaciones entre rendimiento académico y creatividad está abierto, pero en general hay acuerdo respecto a que la inteligencia superior, la que permite buenas calificaciones, no garantiza una elevada creatividad, aunque la premisa recíproca sí es verdadera, ya que las personas que son notablemente creativas suelen ser además inteligentes (Garaigordobil y Torres,

1996).

5. Bilingüismo, creatividad y rendimiento académico: análisis de investigaciones

En la actualidad existe una considerable evidencia anecdótica para argumentar que la capacidad de utilizar más de una lengua conduce a obtener mejores resultados creativos y académicos. También se especula acerca de la relación positiva entre el conocimiento de las lenguas y la mejora de la capacidad cognitiva. Dicha evidencia anecdótica no puede ser muy significativa, ya que incluye hallazgos que aún no han sido objeto de análisis científico de forma rigurosa, aunque la vinculación del bilingüismo con la capacidad de “creatividad” ha sido estudiada, y se han encontrado demasiadas evidencias empíricas de como conocer varias lenguas determina directamente el poseer un alto potencial creativo. Como pioneros en el estudio de la relación entre estas tres dimensiones, Aparicio y Sánchez (2003) refieren los siguientes investigadores:

- Guilford (1950): divide las aptitudes mentales en cinco clases atendiendo al tipo de operaciones que realizamos al pensar:
 1. Conocimiento=descubrimiento o reconocimiento.
 2. Memoria=retención de lo conocido.

3. Evaluación= decisiones sobre la adecuación que han sido los juicios propios.
4. Pensamiento convergente=elaboración de la información para obtener la mejor respuesta o la correcta.
5. Pensamiento divergente=búsqueda de diferentes ideas para resolver un problema.

Con todo ello, llega a relacionar la creatividad con el pensamiento divergente, pensamiento que supone la elaboración de respuestas nuevas y diferentes, aspecto que caracteriza a la persona creativa. Entre los factores del pensamiento divergente relacionados con el potencial creativo figuran:

1. Fluidez verbal: aptitud para producir palabras que contienen una determinada letra o combinación de letras.
 2. Fluidez ideativa: aptitud para producir ideas que cumplan determinadas condiciones en un tiempo limitado.
 3. Flexibilidad: aptitud para cambiar con facilidad la dirección del pensamiento o modificar la información.
 4. Originalidad: aptitud para la elaboración de respuestas poco frecuentes.
- Peal y Lambert (1962): resaltan a través de sus estudios la presencia de una

mayor flexibilidad en los alumnos bilingües en tareas en las que los sujetos deben organizar el material que se les presentaba según formas alternativas. Dicha explicación se debe a la posesión por estos sujetos de dos sistemas simbólicos distintos:

1. Pensamiento más independiente de los símbolos lingüísticos.
 2. La práctica de establecer conexiones entre las lenguas, que les ayuda en cambiar de alternativas.
- Balcan (1970): señala que en igualdad de condiciones de inteligencia y otras variables fundamentales, los bilingües sobresalen en plasticidad verbal y perceptiva con respecto a los monolingües.
 - Riciardel (1992): sugiere a través de diversas revisiones bibliográficas la conexión entre creatividad y el dominio de varias lenguas.

A su vez, también se ha constatado la gran complejidad de los procesos que conllevan la asociación de estas tres dimensiones (bilingüismo, creatividad y rendimiento académico). Una de las razones se debe a la multidimensionalidad de la lengua y el cerebro: los individuos no viven en un vacío, su capacidad de pensar y actuar queda determinada por muchas influencias (Marsh y Richard, 2009). De hecho, hay quienes sostienen que la creatividad no es una cualidad innata que tienen los individuos, sino algo que se genera principalmente a través de la

interacción con el medio, incluyendo a otras personas. Esta interacción se apoya particularmente en la capacidad de comunicarse a través de más de un idioma.

Hay muchos factores que influyen en cómo el conocimiento de más de un idioma puede conducir a resultados específicos. Los individuos son únicos, y aunque la mitad de la población mundial fuera “bilingüe”, apenas estaríamos descubriendo la mínima parte en la comprensión del impacto del saber más de un idioma. A este respecto cabe señalar que se han realizado diversas investigaciones en torno a la creatividad desde diferentes perspectivas, sobre todo en el campo de la expresión artística pero relativamente pocas han ahondado en el conocimiento de idiomas y el funcionamiento interno de la mente (Marsh y Richard, 2009).

En la actualidad nos encontramos en un período donde el conocimiento científico sobre el funcionamiento del lenguaje y su relación con las funciones cerebrales se encuentra en su máxima expansión. Nos estamos acercando a una etapa donde la investigación lleva a cabo una compaginación de la investigación dentro del laboratorio con la investigación fuera del laboratorio. Hay una creciente evidencia sobre los individuos multilingües en diferentes entornos culturales, aspecto que apunta a un mayor potencial en creatividad entre quienes saben más de un idioma, en comparación con los monolingües (Marsh y Richard, 2009).

Los diversos estudios que se han formulado en torno al bilingüismo, la creatividad y el rendimiento académico ya nos sugieren que dominar más de una lengua no sólo mejora las propias habilidades verbales, sino también las

habilidades cognitivas más generales, aquellas consideradas no lingüísticas. A modo de ejemplo se ha demostrado que las personas bilingües llegan a superar a los monolingües en la flexibilidad para la resolución de problemas (Bain, 1975), o también se ha señalado la gran repercusión que tiene la adquisición de una segunda lengua en el desarrollo cognitivo y en el desarrollo lecto-escritor, postura defendida por Bialystok (2002), que en sus investigaciones ha analizado las aportaciones del bilingüismo en la adquisición del proceso lecto-escritor, como referimos en la Figura 8.

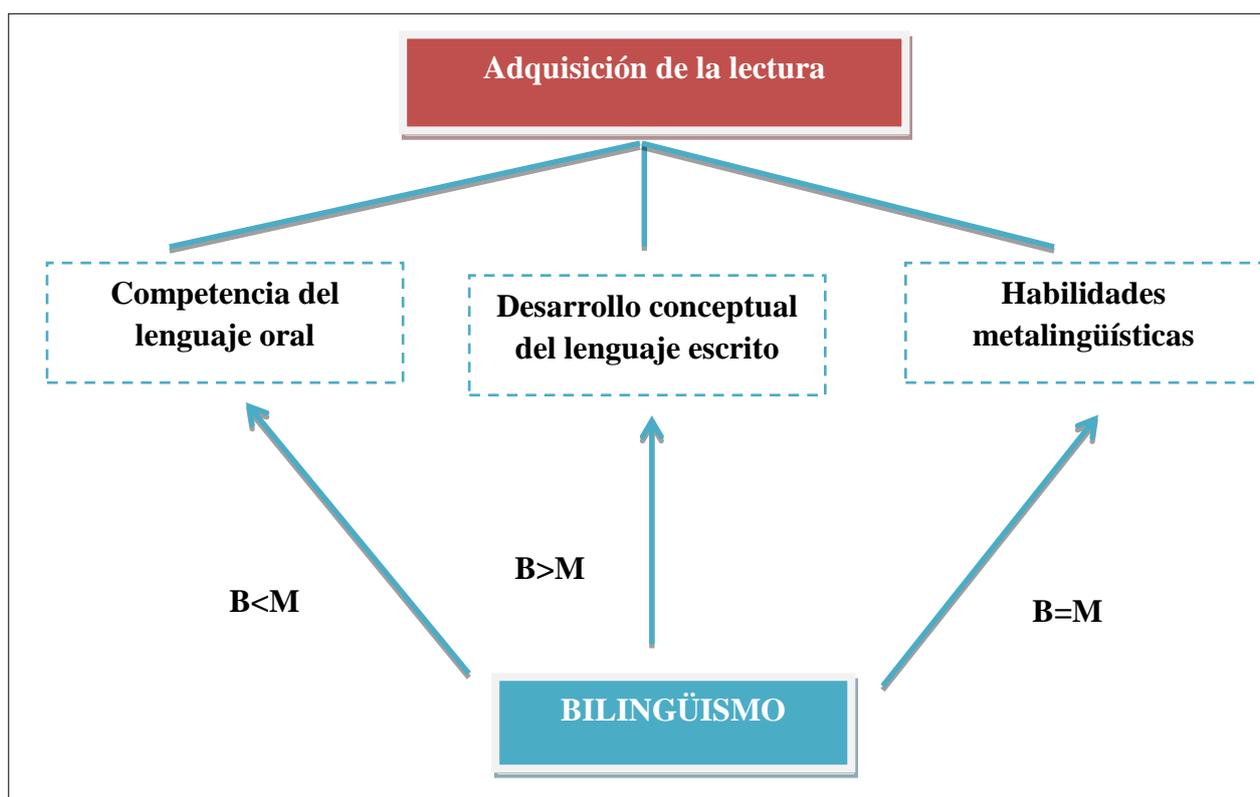


Figura 8. Aspectos importantes para la alfabetización y su relación con el bilingüismo (Bialystok, 2002).

Como puede observarse, existen diferencias entre alumnos monolingües y bilingües en cuanto a los siguientes aspectos: mientras que los alumnos bilingües presentan unos índices inferiores en competencia de lenguaje oral con respecto a los alumnos monolingües, en lo que respecta al desarrollo conceptual del sistema escrito presentan mayores ventajas de asociación, ya que el bilingüismo conlleva la representación de una misma cosa con dos palabras. Bialystok señala igualmente que tanto los alumnos bilingües como monolingües presentan un mismo nivel en cuanto a habilidades metalingüísticas.

Por ello, de acuerdo con un consenso cada vez mayor, los estudios llegan a un acuerdo común en beneficio del bilingüismo, considerando todos ellos el gran potencial en las funciones de control ejecutivo que poseen las personas bilingües. Para tener en cuenta el beneficio bilingüe, algunos de los enfoques han considerado que el bilingüismo puede evocar a la supresión de la lengua dominante, lo que podría implicar mejoras en el control inhibitorio (Bialystok, 2001). Otro enfoque mantiene que los bilingües no son más eficaces en la inhibición de respuestas no deseadas que los monolingües, pero sí son menos eficientes que los monolingües en la capacidad para distribuir la atención hacia diferentes elementos (Colzato et al., 2008). Todo ello sugiere que el aprendizaje de varios idiomas no mejora habilidades inhibitorias, sino más bien un mayor control cognitivo (Colzato et al., 2008).

Las investigaciones llevadas a cabo en los últimos cuarenta años proporcionan una fuerte evidencia de que el bilingüismo fomenta de alguna

manera la creatividad, y a este respecto cabe señalar el informe realizado de la Comisión Europea que demuestra esta conexión: entre otras ideas se trata de impulsar el bilingüismo en todo los países de la Comunidad Europea como modelo para llegar a un acuerdo en la publicación de libros de textos, apostado por una misma terminología para todos los alumnos continentales (Consejería de educación y ciencia de Castilla la Mancha, 2005). Sin embargo, todavía no existe un modelo teórico que explique cómo funcionan los procesos creativos y cómo el bilingüismo podría afectar a esta capacidad, aspecto que evidencia el largo camino que queda por recorrer en cuanto al estudio de estos dos constructos.

Entre las sucesivas investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años a propósito de la relación existente entre bilingüismo, creatividad y rendimiento académico podemos nombrar investigaciones con perspectivas muy diferentes: desde aquellas que defienden la relación entre estos ámbitos hasta las que por el contrario lo desmienten. Entre las investigaciones que no llegan a relacionar el conocimiento de varios idiomas con la posesión de un mayor potencial creativo y un mayor rendimiento académico se destaca la investigación llevada a cabo por Aparicio y Sánchez (2003), que realizaron una comparativa entre el potencial creativo entre alumnos bilingüe y monolingües, y para ello contaron con una muestra total de 270 alumnos (144 bilingües y 126 monolingües) de entre 11 y 18 años. Los resultados apuntaron los siguientes aspectos:

1. La media de creatividad para los monolingües fue mayor que para los

bilingües.

2. El análisis discriminante entre inteligencia, creatividad en alumnos bilingües y monolingües expuso que los monolingües son más creativos que los bilingües y la inteligencia no discrimina entre ambos.

Por el contrario, si nos detenemos en aquellos estudios que defienden la relación entre bilingüismo, creatividad y rendimiento académico, podemos mencionar la investigación llevada a cabo por Hommel, Colzato, Fischer y Christoffels (2011), quienes comprobaron a través de un estudio realizado con cuarenta y dos participantes la influencia del bilingüismo sobre la creatividad: para ello configuraron dos subgrupos, uno donde se encontraban los participantes con alto rendimiento académico y otro con bajo rendimiento académico, tratando de evitar abordar la creatividad en su conjunto. En su lugar, se compararon los bilingües de alta capacidad con los bilingües de baja capacidad en dos tareas donde se medía el pensamiento divergente y el pensamiento convergente.

Otro estudio fue el llevado a cabo por Lee y Hee Kim (2011), que investigaron la creatividad en estudiantes estadounidenses de procedencia coreana en una situación bilingüe y multicultural (es decir, residir en Estados Unidos y tener unos orígenes en Corea del Norte). Este estudio examinó la relación entre la creatividad de los individuos y su grado de bilingüismo. El estudio contó con un total de 116 sujetos. La prueba de asociación de palabras (Lambert, 1956) y

Asunto Auto Valoración (Peal y Lambert, 1962) se utilizó para medir el bilingüismo de los participantes, y las pruebas de Torrance de Pensamiento Creativo (Torrance, 2008) se usaron para medir su potencial creativo. Los resultados indicaron que el grado de bilingüismo y la creatividad de los individuos están correlacionados positivamente, independientemente del sexo o la edad.

Otros estudios como los de Fleith, Renzulli, y Westberg (2002) han señalado el efecto de un programa de formación para la creatividad en el pensamiento divergente y el autoconcepto de los estudiantes monolingües y bilingües. Dicha investigación descubre los grandes beneficios del entrenamiento de la creatividad en el pensamiento divergente de los alumnos bilingües. Además, Konaka (1997) afirmó que el grado de bilingüismo tiene un efecto sustancial en el pensamiento divergente, y que no hay diferencia de género en el pensamiento divergente entre los estudiantes bilingües.

Como aspecto de unión entre todas las aportaciones de los sucesivos estudios realizados sobre estos tres constructos se puede establecer que el bilingüismo permite a los estudiantes desarrollar una identidad multicultural, con una actitud positiva hacia sí mismos (Bekerman, 2004).

El dominio de dos idiomas diferentes puede representar una comprensión de alto nivel de ambas culturas. Las investigaciones más recientes confirman el efecto positivo de competencia bilingüe en la tolerancia cognitiva hacia el desconocimiento o la apertura al cambio mediante el desarrollo de la comprensión

de dos culturas diferentes (Leung y Chiu, 2010). También Maddux, Adán, y Galinsky (2010) encontraron que las personas que tienen una experiencia en un país extranjero presentan un mejor rendimiento en tareas creativas en comparación con las personas que no tienen ninguna experiencia de vivir en un país extranjero. Estas tareas incluyen la flexibilidad de ideas, el reconocimiento de las conexiones subyacentes y asociaciones, y la resistencia a la fijación funcional, por más ganas de retirar los bloques en una actividad de resolución de problemas y el uso de varios enfoques.

Por último, no podemos pasar por alto a Leung, Maddux, Galinsky y Chiu (2008), que concluyeron que los beneficios creativos son más evidentes en ciertas condiciones de la experiencia multicultural, como una amplia interacción con diferentes culturas. Además, una adaptación cultural de éxito, incluyendo el aprendizaje de las culturas extranjeras y la capacidad de hablar dos idiomas, es un factor importante para la creatividad.

En definitiva el bilingüismo como fenómeno educativo está ocasionando en la actualidad una reacción de alarma para los diferentes sistemas de aprendizaje, llegando a promover una educación en los centros educativos basada en la oferta inmediata de los idiomas para equipararse a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Dichas demandas se encuentran enmarcadas bajo el ideal de que poseer una alta competencia creativa y alto rendimiento de trabajo suponen los estándares ideales para enfrentarse a las demandas sociales actuales.

En dicho apartado conceptual hemos pretendido recoger las aportaciones más significativas en el terreno del bilingüismo como potenciador del comportamiento creativo y el rendimiento académico, motivado todo ello por las exigencias educativas que nos acontecen en el presente.

5.1. Influencia del bilingüismo en el rendimiento académico

La variable bilingüismo ha sido un elemento decisivo y de discusión si al rendimiento escolar hacemos mención. Innumerables estudios desde los inicios de los diferentes programas bilingües a nivel nacional han realizado investigaciones para comprobar los verdaderos beneficios académicos. Muestra de ello es el llevado a cabo por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010) a través de la prueba externa CDI, y teniendo en cuenta solamente las variables centro y el rendimiento académico de los alumnos, bien en centros bilingües como no bilingües. De los resultados se puede señalar que los alumnos de los centros bilingües puntuaron sistemáticamente por encima de los alumnos de los centros no bilingües, y que en áreas de carácter troncal como Lengua o Matemáticas eran los bilingües los que obtenían diferencias estadísticamente significativas superiores a los no bilingües.

Otro estudio que demuestra los beneficios académicos fue el expuesto por Johnstone, Dobson y Pérez-Murillo (2010), donde, a través de las pruebas IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) para comprobar el

desarrollo del convenio realizado entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council, manifestaron cómo los alumnos de estos programas tenían un mayor potencial tanto en expresión oral y escrita en inglés como en expresión escrita en español. Dichas pruebas externas también señalaron cómo se mejoraba el rendimiento en áreas como Historia, Geografía o Biología, que se impartían en primera lengua extranjera inglés, y que alcanzaron un rendimiento muy alto en la prueba de Español 1 (concebida para hispanohablantes).

Es por ello que a partir de estos dos ejemplos de estudios que relacionan ambos constructos (bilingüismo y rendimiento académico) podemos señalar otros estudios que avalan dichas conclusiones: en primer lugar el estudio llevado a cabo por Kessler y Quinn (1980) que demostró sobre un número determinado de participantes bilingües y bajo un estudio experimental como la capacitación bilingüe era factor decisivo en el potencial creativo, así como el trabajo de Cummins (2001) que manifestó como existía una “coordinación” entre saber dos lenguas y poseer un alto pensamiento divergente o por último también la investigación realizada por Thomas y Collier (2003) que avalaban como ambas variables eran dependientes, en especial demostraron las posibles causas de dicha influencia: cognición, factores ambientales, personalidad, etc.

Pero podemos mencionar otros estudios que no desmerecían el buen rendimiento que supone llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un procedimiento no bilingüe: Lapkin, Swain y Shapson (1990), Halsall (1998) o Holobow, Genesee, Lambert Turnbull, Lapkin y Hart (2001). En palabras

de Sotoca se puede decir (2014):

La competencia en la primera lengua de los alumnos de inmersión es equiparable a la de los alumnos que estudian en clases monolingües, y que los resultados en las otras asignaturas no se ven afectados por el hecho de ser impartidas en una segunda lengua, además de que estos alumnos adquieren una competencia mucho mayor en la segunda lengua (pg. 485).

Sotoca (2014) establece, a través de un estudio llevado a cabo en centros escolares de la Comunidad de Madrid, una comparativa entre aquellos que imparten su enseñanzas bajo un programa bilingüe y aquellos no considerados bilingües a través de las calificaciones obtenidas, de tal forma que en todas aquellas áreas académicas impartidas en la lengua extranjera inglés eran los alumnos monolingües los que obtenían unas mayores calificaciones. En esta misma línea se encuentra el trabajo de Ródenas-Ríos, Fernández- Canca y Ródenas-Ríos (2016) que tras llevar también una comparativa entre centros bilingües y no bilingües en la Comunidad de Murcia, y teniendo en consideración las actas de calificaciones de aquellas áreas de carácter verbal, encontraron cómo los alumnos monolingües obtenían mejores resultados en áreas como Conocimiento del Medio y Lengua Castellana, áreas de carácter obligatorio y con una gran carga lectiva en el currículo de Educación Primaria.

A este propósito, Turnbull, Hart y Lapkin (2003) manifestaron que cualquier dificultad que pueden encontrar sujetos monolingües y bilingües en

destrezas básicas e instrumentales como la lectura, la escritura o las matemáticas se equiparan al terminar la etapa de Educación Primaria. En esta misma línea también se encuentra lo descrito por Edwards (1989), quien señala cómo pueden aparecer dificultades relacionadas con el dominio de la lengua inglesa pero que al final de la etapa primaria también desaparecen. Cade (1997) mantiene que impartir las clases en una lengua extranjera de manera progresiva incrementará el dominio de la lengua materna, al tiempo que Pagan (2005) expone que el bilingüismo beneficia a todos los alumnos, independientemente de su dominancia lingüística a nivel socio-cultural.

Capítulo IV

Motivación y educación bilingüe

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”
(Benjamin Franklin).

Los programas bilingües se han convertido en la actualidad tanto a nivel nacional como internacional en una fórmula educativa práctica y actualizada para contextualizar al alumnado en su realidad, es decir, en la sociedad de la comunicación en la que viven. Una sociedad basada en los intercambios comunicativos y por consiguiente en el contacto con diferentes culturas para conseguir el llamado fenómeno de la globalización (Temprano-Sánchez, 2011). En respuesta a ello las diferentes instituciones se han adentrado en el planteamiento de un sistema educativo basado en el bilingüismo como eje de aprendizajes, es decir, basado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, esta realidad viene influenciada por teorías que apuestan por los grandes beneficios tanto cognitivos como sociales que pueden aportar a la persona el cursar estos tipos de estudios (Krashen 1996; Greene, 1998).

A pesar de ello, se observa cómo la implantación de programas bilingües no han tenido en consideración el pleno desarrollo de otros factores que son igualmente imprescindibles para la integridad humana, como pueden ser todos aquellos elementos afectivos que suponen para la persona su principal fuente de aprendizaje y de superación. La afectividad hacia una determinada tarea se ha posicionado como uno de los principales aspectos que desencadenan una buena implicación hacia ella (Greene, 1998), consiguiendo con ello la atribución de aprendizajes con un carácter significativo, y más aún si hacemos alusión a la ardua

tarea de aprender idiomas. Es por ello, que este capítulo pretende realizar una aproximación teórica sobre la influencia de la motivación que presenta el alumnado hacia los programas bilingües y hacia el aprendizaje de idiomas.

Para ello, en primer lugar se recoge una revisión bibliográfica sobre los diferentes conceptos fundamentales de este capítulo, como son los enfoques y perspectivas teóricas de la motivación, pasando por la descripción de las principales características de la motivación hacia el aprendizaje de los idiomas y su relación con el rendimiento académico del alumnado. Por último, se hace alusión a los antecedentes teóricos sobre un aspecto particular de la motivación académica, como son los intereses que presentan los alumnos por las áreas curriculares, y de manera más concreta de qué manera influyen dichos intereses en el rendimiento de las mismas.

1. La importancia de la afectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras

La enseñanza de idiomas conlleva un claro componente cognitivo. El proceso de asimilación de un código diferente al propio de la persona supone una reestructuración de los diferentes procesos y operaciones mentales, pero, cuando nos disponemos a adentrarnos en el vertiginoso mundo del aprendizaje de lenguas extranjeras, ¿qué importancia tiene poseer una buena predisposición o motivación a su aprendizaje? Es una cuestión que requiere de una dimensión afectiva, pues todo aprendizaje surge de la motivación y en definitiva del estado emocional que subyacen de los nuevos aprendizajes.

En esta línea, Damasio (1994) manifestó de qué manera estaban interconectados el estado emocional y cognitivo, sitúa de manera más concreta como en el aula donde se enseñan lenguas extranjeras es preciso no atender tanto a los procesos mentales sino a las emociones positivas o negativas que provocan dichas enseñanzas, pues ahí se encuentra el éxito académico en dicha materia.

Gardner, en su teoría de las inteligencias múltiples, ya manifestaba que el proceso de aprendizaje conlleva tanto una dimensión física, como afectiva y cognitiva, exponiendo en dicho modelo cómo precisamos ya no sólo de habilidades cognitivas sino también de físicas, artísticas y espirituales (Gardner y MacIntyre, 1993).

De manera visual, y siguiendo el trabajo de Ramajo (2008), se puede

observar en la figura 9 cómo el aprendizaje conlleva un fuerte componente afectivo. En la figura se presenta un ideograma chino donde la afectividad (que representa el corazón) constituye un elemento clave para la comprensión de la lengua.



Figura 9. Idiograma chino donde la dimensión afectiva queda reflejada (Revell y Norman, 1997).

A pesar de ello, se encuentra una fuerte relevancia de los aspectos cognitivos en el ámbito educativo que poco da lugar a tomar conciencia de la importancia del corazón y de lo físico en los aprendizajes, encontrándonos con materiales o evaluaciones académicas que poco tienen que ver con lo afectivo, centrándose en las aspectos académicos (rendimiento) más que en las emociones que les suscitan dichos recursos a los discentes y que en definitiva es el eje primordial para enfrentarse a dicho aprendizaje.

En esta línea, Dörney (2001) expone cómo el currículo educativo no ampara en sus páginas la motivación y los aspectos emocionales, proponiendo una formación por parte de los docentes en la afectividad y los aspectos emocionales

que intervienen en el proceso educativo con el objetivo de llegar a un aprendizaje significativo en todas las dimensiones implicadas. Tal y como apunta Ramajo (2008, p. 2):

En la civilización occidental nos hemos concentrado en la comprensión de las funciones cognitivas y racionales de nuestra mente y hemos hecho mal uso de todo lo que queda en el campo de las emociones o de lo no racional, o incluso lo hemos negado.

Es así como se encuentra una tendencia al desconocimiento de lo afectivo en las aulas, por lo que autores como Goleman (2006) proponen que “los centros de enseñanza eduquen globalmente al alumno, uniendo mente y corazón en el aula” (p. 22-24).

La ideología pedagógica de la actualidad mantiene cómo los aspectos afectivos del aprendizaje suponen el eslabón central para una enseñanza de calidad. Es por ello que teóricos como Le Doux (1996) reivindican la necesidad de “reconciliar la cognición y la emoción en la mente” (p.39) y sostienen que “la mente sin emociones no es mente” (p.25), de manera más acentuada cuando a aprendizaje de idiomas se refiere.

Es así como las emociones positivas tienen que contrarrestar las negativas y llegar a considerar entre otros aspectos la motivación y las emociones como una parte del aprendizaje que le da sentido y le ayuda a ser significativo, porque teniendo en cuenta todos estos factores hacemos los aprendizajes más humanos y

en definitiva cercanos a la persona. Tal y como apunta Arnold (2000), incluir los aspectos afectivos nos puede llevar a un aprendizaje de idiomas más efectivo: “Attention to affective aspects can lead to more effective language learning” (p.2).

2. Conceptualización de motivación: perspectivas y enfoques

Las contribuciones más relevantes acerca de la motivación, si se toma este concepto desde una perspectiva psicológica, vienen de la mano de la biología con aportaciones como la de Claude Bernard (s.XIX) -que consideraba ésta como un proceso interno basado en unos mecanismos de autorregulación del organismo (fuerza inconsciente e interna)-, los conductistas de Hull (1943, 1952) o Skinner (1953) -donde la motivación se concibe a partir de aquellas necesidades que presenta el organismo, pero guiado por fuerzas externas-, los cognitivistas de Weiner (1986) o Bandura y Martínez Pons (1992) -que consideran que las personas actuamos por procesos perceptivos e intelectuales debido a un enfrentamiento con algún problema o situación-, y el enfoque psicológico humanístico de Maslow o Allport -que determinaba que la personalidad de cada persona es la que impulsa su fuerza motivacional- (Fernández-Abascal, 1995).

Pero si nos adentramos en la conceptualización del término “motivación” podemos encontrar un gran entramado terminológico que pone de manifiesto la gran diversidad de factores (tanto internos como externos) que intervienen en el proceso de ésta:

1. Woolfolk y McCine (1984) presentan la motivación como aquello que activa y orienta la conducta.
2. Fernández- Abascal (2000) la recogen como un proceso multideterminado que estimula y direcciona el comportamiento.
3. Santrock (2001) la conceptualiza como un conjunto de razones que dirigen la manera de comportarse en la persona, el comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido.
4. Por el contrario, Palmero, Martínez-Sánchez y Fernández-Abascal (2002) sostienen que la motivación tiene que ser entendida como un proceso, que incluye la propia conducta motivada y otras variables de interés como las cognitivas (análisis, valoración y atribución de causas) y las afectivas (estado afectivo del sujeto).

Así, los determinantes de la motivación inciden directamente sobre la conducta de la persona, provocando un patrón motivacional distinto en cada uno. Algunos de estos factores son: la herencia (predisposiciones heredadas), la homeostasis (autorregulación interna), el crecimiento personal por desarrollar el potencial, los procesos cognitivos, el contexto social y por supuesto el aprendizaje, suponiendo este último uno de los principales determinantes externos de la motivación en la persona. Siguiendo este último factor, la motivación puede ser:

intrínseca -cuando los motivos que estimulan hacia un determinado aprendizaje son inherentes a la propia persona- o extrínseca -si las razones para aprender vienen impulsadas por recompensas o reforzadores externos (tanto positivos como negativos) y manifestándose de manera diferente según su nivel de asimilación personal o internalización- (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000a, b).

A continuación pasaremos a describir las diferentes perspectivas conceptuales de dicho constructo, así como sus diferentes tipos.

2.1. Perspectiva conductual

El modelo conductual tiene como principal objeto de estudio los factores externos que pueden condicionar el comportamiento y por tanto la motivación de las personas hacia una determinada actividad. Santrock (2001) señalaba cómo tanto los premios como los castigos se sitúan como el eje de cualquier motivación humana.

En esta línea Naranjo (2009) señala que los refuerzos o premios ante una determinada conducta pueden ser tanto positivos como negativos, y en todo momento acentúan o minimizan un determinado comportamiento, es decir, dirigen la motivación de las personas. Es así como Trechera (2005) manifiesta que todos los supuestos teóricos que tienen como principal premisa las recompensas o incentivos mantienen que:

Las personas suelen realizar comportamientos con el objetivo de obtener algún beneficio y evitan o dejan de hacer aquellas conductas que conllevan un daño. Para este enfoque toda modificación de conducta se realiza básicamente a través de refuerzos, recompensas o mediante la evitación u omisión de aquello que sea desagradable (p. 3).

Dentro de dichos refuerzos podemos encontrar dos tipos: positivos y negativos. Los positivos se distinguen de los negativos porque los primeros intentan modificar la conducta de la persona mediante algo que le resulta agradable, mientras que los negativos eliminan un estímulo desagradable. Como afirma Naranjo (2004, p.41): “si en una situación dada una persona hace algo que es seguido inmediatamente por un reforzador positivo, es más probable que esa persona haga de nuevo la misma cosa cuando se enfrente a una situación familiar”. Podemos encontrar multitud de refuerzos de diversa índole (Alonso-Tapia, 1992):

1. Refuerzos materiales: juegos, ordenador, etc.
2. Refuerzos sociales: como los elogios.
3. Refuerzos simbólicos: elementos canjeables o dinero.

En esta línea, Naranjo (2004) señala diversos signos que categorizan un refuerzo como positivo, entre los que se pueden destacar:

1. Se identifica con las preferencias de la persona y que tienen el objetivo

específico de modificar la conducta elegida.

2. Presentar indicadores motivacionales concretos a la persona.
3. Y por último deben de cumplirse otros factores como la inmediatez del refuerzo, la cantidad de aproximación del mismo o el interés que despierte en la persona.

Uno de los principales supuestos sobre el refuerzo positivo es que debe de aplicarse de manera inmediata al surgir la conducta que se desea de la persona. Sería comparado como un premio ante una habilidad concreta, pero que no es considerada habilidad en tanto que no es propia de la persona, pues las conductas que se refuerzan son rasgos conductuales inapropiados en la mayoría de situaciones.

Es por ello que Naranjo (2009) manifiesta de la siguiente manera las principales pautas de aplicación de un reforzamiento positivo:

El reforzamiento se da de inmediato, la persona puede identificar más fácilmente las conductas por las que recibe el refuerzo y las que no. En cuanto a la privación y la saciedad, se considera que un reforzador se torna ineficaz si la persona no ha sido privada de él durante algún tiempo. Por ejemplo, ofrecer un aperitivo no funciona como reforzador si la persona acaba de comer. En este caso, hay un problema de saciedad; es decir, se ha experimentado tanto el reforzador que deja de cumplir su función. La novedad es otro aspecto importante a considerar en la motivación para lograr que los refuerzos sean más efectivos. Así, por ejemplo, podría utilizarse una sorpresa como refuerzo por emitir una conducta esperada.

(P.156)

Por otro lado, se puede identificar -tal y como hemos mencionado anteriormente- el refuerzo negativo: tiene un objetivo similar al del refuerzo positivo como es modificar una determinada conducta, pero en este caso se aplica eliminando un estímulo desagradable o poco apreciado por la persona. Aun así, un programa de refuerzos negativos nada tiene que hacer sin aplicarse refuerzos positivos, son herramientas distintas en su naturaleza pero similares en su propósito.

Podemos encontrar entre los reforzadores negativos el método de la extinción: Trechera (2005) señala cómo la extinción de una conducta se realiza cuando se ausenta un determinado estímulo no deseable para la persona, y por tanto no se refuerza positivamente la conducta, por lo que la aplicación de este método debilita o ausenta en último término la conducta objeto de la intervención. Naranjo (2009, p.156) lo define como: “una forma de que la persona aprenda lo que no tiene que hacer, en lugar de lo que tiene que hacer”.

Naranjo (2004) señala también otro tipo de refuerzo negativo, como es el castigo:

El castigo es un procedimiento que por lo general deberá reservarse para las conductas inadaptadas serias, como la destructividad extrema hacia uno mismo u otras personas, y las conductas inadaptadas que interfieren persistentemente con el funcionamiento adaptado de clientes y compañeros. (p. 52)

Por otro lado se pueden distinguir una serie de reglas o pautas para modificar cualquier tipo de conducta, bases que debe de cumplir cualquier programa de modificación de conducta y que Valdés (2005) refiere de la siguiente manera:

1. Los reforzadores o técnicas de modificación de conducta tiene que ser individuales, es decir, deben de aplicarse de manera muy específica según las características de la conducta de la persona. Se trata de un proceso para y por la persona.
2. Se deben advertir y avisar a la persona de las conductas indeseables o que no son aceptables.
3. Se debe no castigar o aplicar cualquier tipo de procedimiento en público para no ocasionar un desajuste emocional (vergüenza, humillación, etc.).

Por último, podemos diferenciar entre dos conceptos fundamentales en este modelo: se trata de las diferencias entre motivadores y motivaciones. García (2008) establece como motivadoras aquellas cosas que facilitan a la persona para realizar acciones deseables, en tanto que las motivaciones son las recompensas o incentivos ya identificados que facilitan los deseos de la persona.

Es por ello que el modelo conductual identifica la motivación como un factor desencadenado por factores de índole externa donde sus principales teorías

abogan por un cambio de la conducta a través de elogios y recompensas. En base a ello, el aprendizaje de los idiomas podría estar vinculado con dicha perspectiva en tanto que el interés por el aprendizaje de estos debe de estar asociado con los constantes refuerzos. El aprendizaje de los idiomas en ocasiones puede estar vinculado con actitudes de ansiedad, desmotivación o dejadez, por lo que debe prestarse gran atención a este tipo de elogios y premios conductuales.

2.2. Perspectiva humanística

La perspectiva humanística sobre la motivación muestra su interés sobre las capacidades que posee la persona para ser libre y poder lograr sus metas de manera natural, sin obstáculos externos. Destaca, dentro de esta perspectiva por su relevancia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas, el modelo de las necesidades.

Dicho modelo propuesto por Abraham H. Maslow (1943) manifiesta que las necesidades humanas se encuentran ordenadas según una jerarquía donde unas son prioritarias y sólo cuando éstas están cubiertas se puede ascender a necesidades de orden superior (García, 2008). Las necesidades, al tener un grado de satisfacción, dejan de ser consideradas necesidades. En base a dicha teoría de Maslow (1943, citado por Santrock, 2001), en su jerarquía se pueden identificar las necesidades clasificadas en primer término entre básicas y necesidades de orden mayor tal y como se puede observar en la figura 10:

<i>Necesidades fisiológicas</i>	Están asociadas con el ser humano como ser biológico. Son las necesidades básicas para el sustento de la vida. Las personas necesitan satisfacer unos mínimos vitales para poder funcionar, entre ellos: alimento, abrigo, descanso.
<i>Necesidades de seguridad</i>	Son aquellas que conducen a la persona a librarse de riesgos físicos, de lograr estabilidad, organizar y estructurar el entorno; es decir, de asegurar la supervivencia.
<i>Necesidades de amor y pertenencia (sociales)</i>	Son aquellas relacionadas con las condiciones que poseemos las personas como seres sociales que somos, de relacionarse con las demás, de ser aceptadas, de pertenecer. Se relacionan con el deseo de recibir el afecto de familiares, amigos y amigas y de una pareja.
<i>Necesidades de estima</i>	Están relacionadas con la necesidad que poseen las personas de sentirse bien con uno mismo, de sentirse valorados y tener una autoestima y un autoconcepto altos.
<i>Necesidades de autorrealización</i>	Valdés (2005) las clasifica como necesidades de crecimiento, de realización del propio potencial, de realizar lo que a la persona le agrada y poder lograrlo. Están relacionadas con la autoestima. Entre estas pueden citarse la autonomía, la independencia y el autocontrol.

Figura 10. Jerarquía de necesidades de Maslow (Santrock, 2002).

Bisquerra (2000) mantiene que las necesidades que no llegan a satisfacerse pueden tener un gran impacto emocional en la persona que puede ocasionar desajustes motivacionales y en definitiva afectivos.

Maslow (1943) apuntó que además de las necesidades explicadas anteriormente existían dos necesidades conocidas como cognoscitivas que se podían dar en ciertas personas cuando cumplían el resto de necesidades citadas, y que serían (Naranjo, 2009, p.157):

1. Necesidades de conocer y entender el mundo que rodea a la persona y la naturaleza.
2. Necesidad de satisfacción estética, referida a las necesidades de belleza, simetría y arte en general

En definitiva, y siguiendo lo expuesto anteriormente, Trechera (2005, p.2) sostiene que “el proceso de maduración humana se enriquece durante toda la vida. Siempre podemos desarrollar nuevas posibilidades. Esta necesidad se caracterizaría por mantener viva la tendencia para hacer realidad ese deseo de llegar a ser cada vez más persona”.

Así, podríamos permitirnos afirmar que el modelo o perspectiva humanística de la persona se centra en las necesidades vitales que tenemos las personas como determinantes de nuestra propia conducta, de tal forma que el modelo de educación bilingüe puede ser un modelo causado por la necesidad que tenemos los seres humanos de mantener relaciones entre diferentes colectividades y donde el código lingüístico es la principal necesidad para poder mantener dichas relaciones sociales.

2.3. Perspectiva cognitiva

Las teorías cognitivas mantienen en sus postulados que el pensamiento humano es decisivo y muy importante ante cualquier situación, de tal forma que los procesos mentales son básicos para decidir o resolver un problema (Ajello, 2003). Así, la cognición es la encargada de enviar información al resto de sistemas como son el físico y el emocional. Y es por tanto la encargada de poner límites a determinadas respuestas y controlar el procesamiento de información humana.

Vinculado fuertemente con ello se encuentran los conocimientos previos o prerrequisitos que posee todo sujeto, pues van a constituir la base para asimilar información y actuar por ello ante los estímulos que se reciben.

Santrock (2002) mantiene que, de acuerdo con lo expuesto sobre el modelo cognitivo, los pensamientos de los educandos guían su motivación. De acuerdo con ello, sostiene Naranjo (2009) que:

El interés que ha surgido respecto de la teoría cognitiva se centra en ideas tales como la motivación interna de logro de las personas, sus atribuciones acerca del éxito o del fracaso y sus creencias sobre lo que pueden controlar de forma efectiva en su ambiente, de igual manera que la importancia del establecimiento de metas, el planeamiento y el monitoreo del progreso hacia una meta. (p.161)

Por otro lado, dentro de las diferentes teorías dentro de esta perspectiva teórica se encuentra la propuesta por Dörnyei (1994), que afirma que la motivación es una función del proceso del pensamiento de una persona, señalando, dentro de

la teoría descrita por Weiner (1992), tres postulados relacionados con la motivación:

1. *La teoría de la atribución.* Que mantiene que las experiencias negativas y positivas de nuestra historia pasada tienen gran influencia en nuestras actitudes o expectativas ante nuevas situaciones.
2. *El desamparo aprendido.* Sostiene que todo error vivido es el causante de la inestabilidad ante el cambio.
3. *La autoeficacia.* Se trata de la visión o autovaloración que tiene cada persona de enfrentarse a un determinado problema o aprendizaje. Ehrman (1996, p. 137) la define como “el grado en que el alumno piensa que tiene capacidad de enfrentarse al desafío del aprendizaje”.

Otras teorías dentro de esta perspectiva son las que recoge Naranjo (2009) por su incidencia en el proceso de aprendizaje de los idiomas, y se presentan a continuación:

1. *Teoría de las expectativas de Vroom:* dicha teoría, propuesta por Víctor Vroom, mantiene que las personas se motivan ante una determinada tarea si conocen el valor que tiene y las recompensas son verdaderamente apreciables, de tal manera que el esfuerzo realizado ha valido la pena. Como recoge García (2008):

En mayor detalle, la teoría de Vroom señala que la motivación de las personas para hacer algo estará determinada por el valor que asignen al resultado de su esfuerzo (ya sea positivo o negativo), multiplicado por la confianza que tienen de que sus esfuerzos contribuirán materialmente a la consecución de la meta (p. 11).

2. Teoría de la equidad de Stacey Adams: dicha teoría tiene su principal fundamento en la comparación entre las recompensas que se reciben ante una determinada tarea y las que se reciben ante la realización de esa misma tarea. Trechera (2005) especifica cómo se tiene en cuenta además dos factores ante la motivación por una tarea:

- *Inputs:* las aportaciones que la propia persona aporta a la tarea; el saber, la formación, la experiencia, la habilidad, el nivel de esfuerzo, tareas realizadas, etc.
- *Outputs:* las ventajas o beneficios que la persona obtiene ante una ejecución de una tarea.

3. Modelo de fijación de metas u objetivos: este postulado teórico parte de la idea de que tal y como afirma Trechera (2005), una meta u objetivo es aquello que la persona intenta alcanzar; es decir, el fin de una acción. Además, la motivación para lograr dicha meta depende de varios factores, como señala Naranjo (2009):

- El conocimiento, pues debemos de ser conscientes de lo que vamos a realizar.

- La aceptación, ya que debemos de ser partícipes de una manera positiva de lo realizado.
- La dificultad, pues deben suponer un reto que superar, aunque siempre alcanzable.
- La especificidad, ya que la especificidad indica un grado extra de requerimiento y eso ayuda a lograr antes la meta.

Es por ello que las metas deben de ser objetivos alcanzables y que supongan retos motivantes. Este postulado teórico avala la idea de que aprender nuevas lenguas supone, además de un reto, un objetivo claro de superioridad personal para alcanzar la globalización social, entre otros aspectos. Pues tal y como se ha mencionado a lo largo del presente estudio, aprender un nuevo código además de suponer una reestructuración mental supone lograr grandes metas afectivas: capacidad de superación, aumento de autoestima y autoconcepto, dedicación y esfuerzo e infinidad de emociones que acentúan el logro de una meta.

2.4. Modelo de Deci y Ryan: motivación intrínseca vs. extrínseca y la desmotivación

Deci y Ryan (2000) plantean un modelo conceptual sobre la motivación que tiene gran relevancia en la actualidad en el ámbito educativo. Ponen de manifiesto un planteamiento con diferentes tipos de motivación y que se pueden manifestar en diferentes grados y niveles.

Se recogen como subtipos, dentro de dicho modelo, la motivación intrínseca, extrínseca y la desmotivación, que tienen orígenes diferentes y repercusiones dispares, tal y como puede observarse en la figura 11.

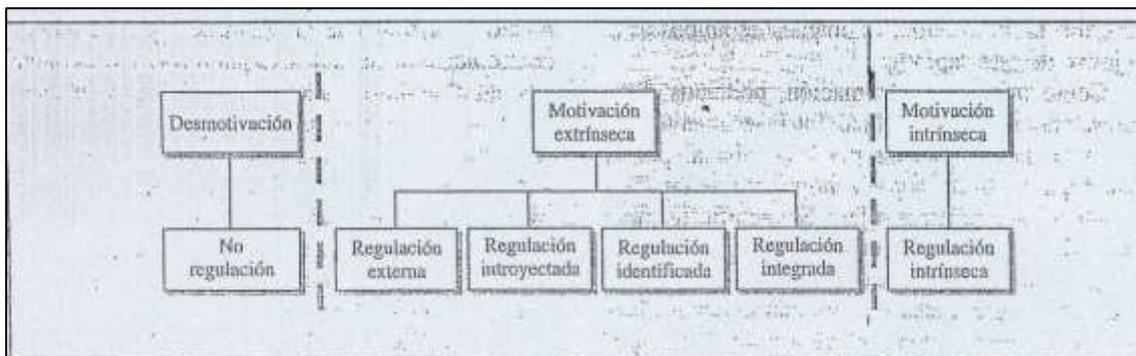


Figura 11. La motivación humana (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000b).

En palabras de Ramajo (2008, p.14), la principal característica que diferencia los tipos expuestos es la autorregulación:

Una característica diferenciadora de estas formas de motivación es su grado de autorregulación. Mientras que la desmotivación se asocia a la no-regulación, en el

extremo opuesto la motivación intrínseca suele implicar una regulación interna de la conducta. Cuanto más interiorizada e integrada esté la regulación de la conducta, mayor autonomía, confianza y flexibilidad experimentará el alumno y en mayor medida será considerado por los profesores como independiente.

A continuación se presenta una aproximación conceptual de cada uno de los diferentes subtipos de motivación propuestos por Deci y Ryan:

1. *La desmotivación:*

La desmotivación o ausencia de motivación supone un estado que conlleva una serie de actitudes negativas ante las tareas que deriva en una carencia de intencionalidad ante las mismas. Entre los rasgos que apuntan un estado de desmotivación se encuentran los siguientes aspectos o signos de alerta (Ryan y Deci, 2000a):

- Pensamientos negativos ante la realización de una determinada tarea.
- Visión negativa que le hace ver una actividad como difícil o que implica una capacidad que el individuo no la posee.
- Estado de ánimo de indefensión y de falta de control, que ocasionan una visión generalizada de que los resultados obtenidos no dependen en absoluto del esfuerzo realizado.

2. Motivación extrínseca:

Los factores externos también constituyen condicionantes para la motivación de una persona, de tal forma que la motivación extrínseca quedaría conceptualizada, según Deci, Kasser y Ryan (1997, p.61), de la siguiente manera: “cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada”.

De acuerdo con ello, Deci y Ryan (2000) proponen cuatro tipos de motivación extrínseca (Ramajo, 2008, p.15):

- *Regulación externa.* Las conductas reguladas externamente se realizan para satisfacer una demanda exterior o para obtener un premio. Los alumnos necesitan para su motivación a padres y profesores, y éstos los consideran poco independientes, escasamente motivados y necesitados de mucha atención; estos estudiantes perciben el entorno educativo como controlador; se consideran a sí mismos poco autónomos y tienen bajas percepciones de confianza, competencia y autoestima.
- *Regulación introyectada.* Ocurre cuando las acciones se llevan a cabo bajo un sentimiento de presión, con el fin de evitar la sensación de culpa o ansiedad o para favorecer la autoestima. Son motivadores frecuentes estos objetivos: conseguir aprobación, evitar sentimientos negativos, experimentar valía personal o demostrar capacidad para suscitar alabanzas.
- *Regulación identificada.* La identificación es el proceso a través del cual la persona reconoce y acepta el valor implícito de una conducta, por lo que la ejecuta libremente incluso aunque no le resulte agradable ni placentera. Se considera extrínseca porque la conducta sigue siendo un medio y no es realizada por el disfrute y la satisfacción que produce. Suele estar asociada a un elevado sentimiento de competencia y autoestima, a una gran

confianza en las propias posibilidades y al afrontamiento positivo del fracaso.

- *Regulación integrada.* Se produce cuando la identificación se ha asimilado dentro del propio yo, estableciendo relaciones coherentes, armoniosas y jerárquicas entre esa conducta y otros valores, necesidades o metas personales. Esta forma de motivación, aunque comparte ciertas cualidades con la motivación intrínseca (por ejemplo, la autonomía), todavía se considera extrínseca porque la conducta se lleva a cabo por su valor instrumental respecto a un resultado que es distinto de ella, aunque querido y valorado por sí mismo. (Ej.: un alumno que rechaza salir con sus amigos porque tiene que preparar el examen del día siguiente).

3. Motivación intrínseca:

Por otro lado se puede diferenciar de la motivación extrínseca aquella relacionada con las dimensiones motivacionales internas de cada persona. En este sentido, Deci y Ryan (2000, p.233) mantienen que las actividades reguladas por la motivación intrínseca son “las que los sujetos consideran interesantes y que desean realizar en ausencia de consecuencias” o “las que son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno”. De manera conceptual dicha motivación quedaría definida, según Ryan y Deci (2000b, p.10), como: “las actividades cuya motivación está basada en la satisfacción inherente a la actividad en sí misma, más que en contingencias o refuerzos que pueden ser operacionalmente separables de ella”.

Al igual que sucede con la motivación extrínseca, se pueden encontrar

diferentes subtipos de motivación intrínseca (Vallerand, 1997):

- *Motivación para conocer.* Aquella motivación que se experimenta ante aprendizajes por la misma curiosidad que despierta. Se relaciona con constructos tales como exploración, metas de aprendizaje o curiosidad intrínseca.
- *Motivación de logro.* Se trata de la motivación por excelencia que asocia el aprendizaje con la superación de uno mismo. Tiene en cuenta el papel motivador asociado al placer que se siente cuando uno intenta superarse a sí mismo, lograr o crear algo. Intenta centrarse en el proceso de aprendizaje y no tanto en el resultado del mismo. Está relacionada con términos como reto personal, motivo de logro o competencia personal.
- *Motivación para experimentar estimulación.* Tipo de motivación que se produce cuando el aprendizaje conlleva vivir sensaciones positivas. Es un tipo de motivación que se ha puesto en auge desde hace unos pocos años y sobre todo en ámbitos como la lectura para disfrutar, el aprendizaje autorregulado, la creatividad o la resolución de problemas.

De manera muy relacionada con la motivación intrínseca se encuentra el concepto de flujo (flow), desarrollado por Mihaily Csikszentmihalyi. El flujo -o experiencia óptima- es un estado de movimiento de energía psíquica realizado sin esfuerzo. En palabras de Goleman (2006):

Debido a que uno se siente muy bien con el flujo, resulta intrínsecamente gratificante. Es un estado en el que las personas se quedan completamente absortas en lo que están haciendo y prestan a la tarea una atención sin fisuras, uniendo su conciencia con sus acciones. (p.91)

Pero todos estos conceptos (motivación para conocer, motivación de logro, entre otros) no aluden solamente al alumno: el profesor tiene que experimentar un proceso motivacional que le lleve a interesarse por el aprendizaje de sus alumnos y por el propio proceso de enseñanza, retroalimentándose de todo el proceso educativo y de las visiones internas y externas del mismo. En el ámbito del aprendizaje de los idiomas, se mantiene la postura de que el feedback entre docente y discente es clave para crear un ambiente educativo enriquecedor. Además, en el caso de los aprendizajes que conllevan el ejercicio de la memoria a largo plazo es de suma importancia mantener una motivación interna óptima, y es ahí donde radican los principales problemas ante el aprendizaje de L2.

La retroalimentación (feedback) es a su vez la causante de la motivación intrínseca de las personas, por lo que los elogios o premios externos condicionan tanto un aumento de la motivación externa o extrínseca como interna o intrínseca.

Brown (1994, p.43-44) señala a este propósito algunos indicadores para fomentar y por tanto aumentar la motivación intrínseca de los alumnos en el aprendizaje de idiomas:

- Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a

establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje.

- Animar a los alumnos a que encuentren satisfacción en la tarea bien hecha.
- Facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles la oportunidad de realizar un aprendizaje en cooperación.
- Implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relacionen con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención, más que en verbos y preposiciones
- Diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que éstos consideren válidas; ofrecer comentarios así como una evaluación numérica.

En definitiva, lo relevante de todo lo mencionado es que las motivaciones externas para los educandos se conviertan en un flujo de intereses para aumentar una propia motivación interna, dándole además un sentido personal (Williams y Burden, 1999). En sintonía con ello, Csikszentmihalyi (1990, p.69) mantiene que: “si la experiencia es intrínsecamente gratificante, la vida está justificada en el presente, en vez de empeñarse en un hipotético beneficio futuro.”

3. Características de la motivación por el aprendizaje de idiomas

Los estudios relacionados con la influencia que tiene la motivación en la adquisición de una L2 tienen sus primeros antecedentes en Canadá a mediados del siglo XX (Lambert, 1955, citado en Lorenzo, 2006). Así lo manifiesta Lorenzo (2006) cuando el compromiso emocional en el aprendizaje de una lengua

extranjera afecta de forma determinante el desarrollo del bilingüismo.

En este escenario se pueden encontrar diferentes modelos teóricos que afloran ante un marco social de la adquisición de una segunda lengua. Se destacan entre estos modelos conceptuales los siguientes:

- El Modelo de Aculturación de Schumann (1978). Se trata de un modelo donde los causantes de la dificultad de la adquisición de la L2 se deben a factores culturales, es decir, el contacto cultural es un indicio clave para el aprendizaje satisfactorio de una lengua extranjera.
- El Modelo Intergrupar de Giles y Byrne (1982). Mantiene que la convivencia entre diferentes grupos de culturas mimetiza los diferentes rasgos de las mismas y entre ellos se encuentra el código comunicativo.

Como consecuencia de estos dos modelos que abogaban por una enseñanza de idiomas desde una perspectiva emocional y donde el tener presente la motivación del educando es esencial para fomentar un aprendizaje natural, se encuentra el modelo que más transcendencia tiene en el marco educativo. Se trata del modelo desarrollado por Gardner y Lambert (1972). Según el modelo expuesto, la motivación hacia la adquisición de una L2 viene determinada por tres factores principales:

1. El deseo por aprender o poder utilizar la lengua en cuestión.
2. Las actitudes hacia el aprendizaje de la misma.
3. El esfuerzo que uno está dispuesto a realizar.

Dicho modelo se caracteriza por la prioridad que le da a la dimensión social de la adquisición de una segunda lengua, donde el contacto con la comunidad es vital para dicho aprendizaje. Gardner (2006) además distingue entre:

- La motivación instrumental. Asociada a intereses de tipo pragmático (especialmente orientados al mundo laboral).
- La motivación integradora. Vinculada a intereses de tipo sociocultural hacia la comunidad meta.

Estos presupuestos son medibles a través de la batería de tests AMTB (Attitude/Motivation/Test Battery) que permite determinar el grado de motivación ante el aprendizaje de lenguas.

A pesar de dicha distinción entre la motivación integradora y la instrumental (pertenecientes las dos a un mismo presupuesto teórico), la división que establece ocasiona a su vez el origen de diferentes perspectivas psico-sociales del desarrollo de la competencia bilingüe (Gardner, 1985; Gardner, Tremblay y

Masgoret, 1997).

En base a ello, Crookes y Schmidt (1991, p.469) mantienen lo siguiente: “esta visión de la motivación hacia el aprendizaje ha impuesto una perspectiva con un marcado carácter social, relativamente inaplicable al estudio de idiomas como lengua extranjera, con lo que se ha entendido que la discusión en los términos expresados”, y por tanto no refleja la realidad de la consideración de los docentes ante las enseñanzas de un L2.

Lorenzo (2004) señala que todos estos modelos han visibilizado multitud de factores sociales sobre la adquisición de un idioma: con ello se refiere a un cambio en las antiguas concepciones motivacionales en estos contextos, destacando dentro de este paradigma el estudio de Dörnyei (1994) y el de Crookes y Schmidt (1991). En palabras de Lorenzo (2004, p.309):

Por lo tanto, el aula entendida como un contexto propio que resulta dinámico, cambiante y complejo-sirve como un marco de referencia distintivo para el estudio de la motivación. Desde perspectivas de análisis bien establecidas en el terreno de la Lingüística Aplicada se considera la clase como marco con entidad propia para establecer las constantes motivacionales tanto individuales como grupales, sin dejar de reconocer la existencia e influencia de niveles de orden superior.

En definitiva, y siguiendo a Arnold (2000, p.2), “incluir los aspectos afectivos nos puede llevar a un aprendizaje de idiomas más efectivo”. Es decir, desde el momento en que ponemos en práctica la dimensión cognitiva y afectiva, ayudamos a los estudiantes en el proceso de adquisición de una lengua extranjera,

favoreciendo la asimilación de éste, porque empatizamos y conectamos con sus intereses. Es por ello que creando un ámbito de aprendizaje de apoyo y de atención se facilita la ardua tarea del aprendizaje de idiomas.

Se puede terminar el presente apartado exponiendo una reflexión de Gardner et al. (1997, p.353) que mantienen dichas premisas de la motivación en el aprendizaje de la L2 y que apunta lo siguiente: “Las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias, causan el aprendizaje”.

3.1. Influencia de la motivación en el rendimiento académico

Existen evidencias empíricas que nos demuestran cómo poseer motivación por la tarea conlleva un buen rendimiento en ella (Pin-trich y DeGroot, 1990). Es incuestionable la premisa de que presentar interés hacia una tarea o hacia un campo de conocimiento en particular favorece considerablemente el disfrutar de ello, y por consiguiente obtener mejores resultados a la hora de enfrentarnos a un problema del ámbito. Por ello, mientras no se introduzca el “interés” en el desarrollo de la actividad a realizar y se le reconozca el valor que le corresponde, lo que haga puede ser mucho, pero si no hay en ello una respuesta importante que de sentido a su vida el aprendizaje nunca estará formado, nunca logrará un rendimiento pleno (López-Martínez, 1999a).

Es ahí donde entra en juego la conocida como teoría de la motivación de logro (Atkinson, 1957, 1964), término que implica la necesidad de las personas por destacar sobre los demás, por superar las dificultades o en definitiva por llegar al nivel de rendimiento más alto posible dentro de sus posibilidades, lo que significa una extensión de la motivación intrínseca a lo largo del desarrollo del sujeto (Alonso, 1984). Esta motivación a su vez se ve influenciada por dos aspectos: las expectativas (de tipo cognitivo) y el valor (de tipo emocional).

Las personas con un alto nivel de motivación de logro llegan a conseguir un aprovechamiento mayor de sus destrezas y capacidades (Howe, 1999). Así, se puede destacar que para conseguir una elevada motivación para el logro tanto el medio familiar como la escuela constituyen dos ámbitos relevantes en su estimulación y desarrollo.

Las personas nos comprometemos a llevar a cabo una tarea debido a que nos supone un mecanismo para conseguir aprender o bien porque nos conlleva tener un cierto rendimiento (Núñez, 2009). Es por ello, que tal y como Núñez (2009, p.46), “las personas podrían implicarse en una actividad debido a su deseo de aprender, desarrollar o mejorar sus capacidades o bien con objeto de demostrar su capacidad o de proteger su imagen personal buscando las valoraciones positivas de los demás”. De manera más precisa se ha podido observar en el ámbito educativo tanto alumnado que presentan metas de aprendizaje para aumentar su capacidad, como por el contrario alumnado que basa su aprendizaje en el establecimiento de unas metas para también lograr un mayor desarrollo de sus

capacidades (Elliot, 1999; Pajares, Britner y Valiante, 2000).

Es por ello que estudios como los realizados por Elliot (1999) Elliot y Church, (1997) o Elliot y Harackiewicz (1996) mostraron que las metas de aprendizaje están relacionadas positivamente con el interés, así como con el rendimiento académico. En la misma línea, Elliot, McGregor y Gable (1999) mantienen que también las metas de aprendizaje predicen positivamente la persistencia y el esfuerzo, y las metas de aproximación correlacionan positivamente con el procesamiento superficial, la persistencia, el esfuerzo y el rendimiento en los exámenes.

4. Intereses personales por las áreas curriculares en el alumnado de Educación Primaria

La importancia de conocer los intereses personales del alumnado hacia las diferentes áreas curriculares para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la calidad educativa ha constituido una cuestión de estudio en los últimos tiempos de gran transcendencia para el ámbito educativo (López-Martínez, 1999b). Con la obra de Herbat, *“Pedagogía del interés”*, pasando por los autores de la Escuela Nueva (Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, etc.) que abogaban por un cambio radical en la educación, impulsando una educación democrática y libre, hasta los de nuestros días, se configuran los antecedentes más relevantes sobre esta temática. Todos ellos exponen ideas relacionadas con la importancia de

conocer las ideas de partida que poseen los escolares en relación a su motivación por las áreas curriculares, para poder comprender que visiones poseen del mundo y con ello poder aproximarse a una visión más científica de la realidad. Pese a ello siempre se ha relegado más importancia al estudio de este tema en relación al profesor que en el alumno (López-Martínez, 1999a).

Por otro lado, si al concepto de interés hacemos referencia, se puede destacar la complejidad de su conceptualización al intervenir en él múltiples dimensiones entre las que se destacan la carencial, la afectiva, la cognitiva y relacional entre otras muchas (López-Martínez, 1999a). También resulta complejo al no saber con precisión cuales son las fuentes que lo configuran ya que en él intervienen tanto aspectos personales innatos como experiencias vividas.

Si se hace alusión a los estudios relacionados con la exploración de los intereses curriculares en el alumnado de Educación Primaria, donde se puede resaltar el estudio de López-Martínez (1999a) a través de una investigación llevada a con alumnos de diferentes niveles de Educación Primaria, se extrajeron conclusiones relacionadas con la existencia de diferentes intereses curriculares por parte de los alumnos, manifestando mayor aceptación por los intereses curriculares de las dimensiones: Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Lingüística y Artística, a medida que promocionan de nivel.

También López-Martínez (1999) trató de comprobar la influencia del estatus familiar en el que viven los alumnos en los intereses curriculares de estos:

los resultados obtenidos concluyeron la escasa influencia de la formación de los padres con el interés presentados en el alumnado hacia las áreas curriculares (López-Martínez, 1999b).

Los intereses constituyen un ámbito de estudio dentro del entramado de la motivación académica que requiere de una exploración específica, pues, dentro de los factores afectivos que favorecen el aprendizaje significativo, las preferencias o incentivos constituyen elementos principales del interés y en definitiva de aumentar un proceso de aprendizaje enriquecedor.

SEGUNDA PARTE:

Marco empírico

Capítulo V

Planteamiento de la investigación:

Método

1. Problemas y propósito de la investigación

La educación bilingüe, como se ha reflejado previamente, ha supuesto un cambio en el planteamiento educativo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, siendo el principal objetivo que se persigue con ello la calidad educativa. Y de manera más concreta como en comunidades monolingües como la Comunidad Autónoma de Murcia la implantación de dicho modelo de enseñanza se ha instaurado de manera vertiginosa, hasta el punto de ser una prueba de fuego para toda la comunidad educativa: docentes, discentes y familias.

Diversos estudios han asociado el bilingüismo con el potencial creativo en población que se encuentra cursando estudios elementales (Marsh y Hill (2009) o Lee y Hee Kim (2011), entre otros muchos), llegando a establecer la influencia que tiene la dominancia de varias lenguas con el mayor o menor potencial creativo de cada persona. Pese a ello, aún se encuentran algunas relativas al desarrollo del alumnado bilingüe en otros constructos muy relacionados con el desarrollo creativo como pueden ser el rendimiento académico y los intereses que presentan por las asignaturas, así como la relación existente entre ellos.

En este contexto, y a modo de guía en este estudio, han surgido los siguientes problemas de investigación:

- ¿Influye el bilingüismo en la creatividad, en el rendimiento académico y en los intereses personales por las áreas curriculares en el alumnado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de

Murcia?

- ¿Existen relaciones entre la creatividad y el rendimiento académico, y entre éste último constructo y los intereses que presentan los alumnos por las áreas curriculares en la Comunidad Autónoma de Murcia?

Estos interrogantes constituyen así los principales ejes de investigación de este estudio y que por tanto nos llevan a plantearnos como principal propósito de dicha investigación:

- Estudiar las diferencias en creatividad, rendimiento académico e intereses por las áreas curriculares entre alumnos de estudios bilingües y estudiantes de estudios ordinarios de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región Murcia, y analizar la relación entre estos constructos.

Es decir, de qué manera capacidades tan admiradas en la actualidad como la creatividad o el rendimiento académico quedan influenciadas por las enseñanzas de idiomas en contextos bilingües. Y de manera más precisa en qué lugar quedan, además de las capacidades mencionadas, otros factores de total relevancia en el proceso educativo como son aquellos factores afectivos que son claves para

fomentar el éxito académico del alumnado de estas edades, es decir, la motivación que les despiertan las áreas planteadas en dichos programas y qué relación existe con los constructos o habilidades mentales anteriormente citadas.

Es por ello que debido a la realidad en la que nos encontramos dicho estudio tiene una justificación para su realización bastante demandada. La de situar mediante una investigación empírica las ventajas de los programas bilingües en comunidades monolingües y qué influencias tienen tanto a nivel cognitivo (creatividad y rendimiento académico) como afectivo (intereses del alumnado).

2. Objetivos generales y específicos

Para dar respuesta a la investigación se formulan los siguientes objetivos que han sido catalogados en generales y específicos.

Objetivos generales

1.-Objetivo primero

Evaluar las diferencias en creatividad general y específica (gráfica y verbal), entre estudiantes pertenecientes a estudios bilingües y estudiantes de estudios ordinarios con edades similares.

2.-Objetivo segundo

Analizar las diferencias en rendimiento académico en cada una de las áreas curriculares de carácter obligatorio entre alumnado bilingüe y no bilingüe.

3.-Objetivo tercero

Analizar la relación que hay entre las creatividades específicas (gráfica y verbal) y el rendimiento en las distintas áreas curriculares afines al desarrollo de esas creatividades en alumnado bilingüe y alumnado de estudios ordinarios.

4.-Objetivo cuarto

Comparar los intereses personales por las áreas curriculares entre ambos grupos.

5.-Objetivo quinto

Explorar las relaciones entre intereses personales por áreas curriculares y el rendimiento académico de estudiantes bilingües y no bilingües.

Objetivos específicos

1.1. Comparar las diferencias en creatividad general entre el alumnado de estudios bilingües y estudios ordinarios.

1.2. Evaluar las diferencias en creatividad verbal entre el alumnado de estudios bilingües y estudios ordinarios.

1.3. Analizar las diferencias en creatividad gráfica entre el alumnado de estudios bilingües y estudios ordinarios.

2.1. Evaluar las diferencias del rendimiento académico de las áreas curriculares de carácter troncal entre alumnado bilingüe y no bilingüe.

2.2. Analizar las diferencias del rendimiento académico de las áreas curriculares de carácter específico y obligatorio entre alumnado bilingüe y no bilingüe.

2.3. Comparar las diferencias del rendimiento académico de las áreas curriculares de carácter verbal entre alumnado bilingüe y no bilingüe.

2.4. Analizar las diferencias del rendimiento académico de las áreas curriculares de carácter gráfico o figurativo entre alumnado de estudios bilingües y no bilingües.

3.1. Analizar la relación que hay entre la creatividad verbal y el rendimiento en las distintas áreas curriculares afines al desarrollo de la creatividad verbal en alumnado bilingüe y alumnado de estudios ordinarios.

3.2. Analizar la relación que hay entre la creatividad gráfica y el rendimiento en las distintas áreas curriculares afines al desarrollo de la creatividad gráfica en alumnado bilingüe y alumnado de estudios ordinarios.

4.1. Comparar los intereses personales por las áreas curriculares de carácter troncal entre ambos grupos.

4.2. Comparar los intereses personales por las áreas curriculares de carácter específico entre ambos grupos.

4.3. Comparar los intereses personales por las áreas curriculares de carácter verbal entre ambos grupos.

4.4. Comparar los intereses personales por las áreas curriculares de carácter gráfico entre ambos grupos.

5.1. Explorar las relaciones entre intereses personales por áreas curriculares de carácter verbal y el rendimiento académico de esas mismas

áreas entre estudiantes bilingües y no bilingües.

5.2. Analizar las relaciones entre intereses personales por áreas curriculares de carácter gráfico y el rendimiento académico de esas mismas áreas entre estudiantes bilingües y no bilingües.

3. Hipótesis

Una vez planteados los objetivos de investigación se pueden plantear las hipótesis que subyacen en este estudio. Dichas hipótesis parten de la premisa de que el aprendizaje de idiomas, y en este caso los aprendizajes en contextos bilingües, mejoran el éxito escolar del alumnado y por tanto las capacidades de estos. Además, se parte de que el interés por los idiomas se puede ver reforzado si el alumnado cursa sus estudios en una modalidad bilingüe, pues tienen un contacto más directo con la cultura y lengua anglosajona. Así, y una vez planteados dichas proposiciones, para este estudio se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

Hipótesis 1. El alumnado que estudia en programas bilingües tendrá un mayor potencial creativo a nivel general y a nivel específico (verbal y gráfico), que el alumnado que estudia en un programa monolingüe (Lee y Hee Kim, 2011).

Hipótesis 2. El alumnado que cursa estudios bilingües presenta un mayor rendimiento académico en aquellas áreas de carácter verbal, mientras que los

alumnos de estudios monolingües presentan un mayor rendimiento en aquellas áreas curriculares de carácter no verbal (Maddux, Adán, y Galinsky, 2010).

Hipótesis 3. La creatividad (verbal y gráfica) influye en el rendimiento académico de las áreas curriculares de su misma naturaleza, independientemente de la modalidad de estudios que cursen los alumnos/as (Escalante; 2006).

Hipótesis 4. El alumnado que cursa sus estudios en un programa bilingüe presenta más interés por las áreas de carácter verbal, que el alumnado que cursa sus estudios en un programa monolingüe.

Hipótesis 5. El interés personal del alumnado sobre determinadas áreas curriculares influye sobre el rendimiento académico de esas mismas áreas.

En la siguiente tabla (tabla 1) se muestra una aproximación de la correspondencia entre los diferentes objetivos con las hipótesis de investigación.

Tabla 1.

Correspondencia entre objetivos e hipótesis de investigación

<i>Objetivos generales</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Hipótesis de investigación</i>
Objetivo general 1	Objetivo específico 1.1.	Hipótesis 1
	Objetivo específico 1.2.	
	Objetivo específico 1.3.	
Objetivo general 2	Objetivo específico 2.1.	Hipótesis 2
	Objetivo específico 2.2.	
	Objetivo específico 2.3.	
	Objetivo específico 2.4.	
Objetivo general 3	Objetivo específico 3.1.	Hipótesis 3
	Objetivo específico 3.2.	
Objetivo general 4	Objetivo específico 4.1.	Hipótesis 4
	Objetivo específico 4.2.	
	Objetivo específico 4.3.	
	Objetivo específico 4.4.	
Objetivo general 5	Objetivo específico 5.1.	Hipótesis 5
	Objetivo específico 5.2.	

Así pues se pueden identificar las siguientes variables en este estudio:

1. Como *Variable predictora o independiente* la capacitación bilingüe de los

participantes.

2. Como *variables dependientes*:

1. Creatividad total.

2. Creatividad verbal:

2.1. Flexibilidad.

2.2. Fluidez.

2.3. Originalidad.

3. Creatividad gráfica:

3.1. Originalidad.

3.2. Elaboración.

3.3. Sombras y color.

3.4. Título.

3.5. Detalles especiales

4. Calificaciones conseguidas en las áreas curriculares de carácter obligatorio para 4º, 5º y 6º curso de Ed. Primaria:

4.1. Áreas de carácter troncal:

4.1.1. Lengua Castellana y Literatura.

4.1.2. Primera lengua extranjera inglés.

4.1.3. Matemáticas.

4.1.4. Ciencias Naturales/Natural Sciences.

4.1.5. Ciencias Sociales/Social Sciences.

4.2. Áreas de carácter específico:

4.2.1. Segunda lengua extranjera francés.

4.2.2. Educación Artística (Música y Ed. Plástica/Arts).

4.2.3. Educación Física.

5. Intereses personales por las áreas curriculares con carácter troncal y específico en segundo tramo de Ed. Primaria en los participantes estudiados.

4. Diseño de investigación

El diseño seguido en nuestra investigación puede ser catalogado como cuantitativo no experimental, que se caracteriza por la indagación en un contexto determinado y por no disponer de la información necesaria para resolver el problema planteado, es decir, se basa en la búsqueda de información en situaciones donde se haya dado un determinado fenómeno. Los métodos no experimentales o ex post-facto tienen el objetivo de describir una situación que ya viene dada al investigador, aunque este puede distinguir valores para otorgar relaciones entre variables (La Torre, Del Rincón y Arnal, 2005).

Bajo esta categorización de diseño no experimental o ex post-factor puede identificarse de manera más concreta el presente estudio con un diseño de corte descriptivo-correlacional. Este método pretende describir un fenómeno, analizando su estructura y las asociaciones existentes entre las características que definen dicho fenómeno, es decir, además de explorar relaciones y tratar de asociar y comparar grupos de datos, se busca la relación entre las diferentes variables del estudio e informa de la variabilidad de una variable que queda explicada por otra variable (La Torre et al., 2005). En definitiva, este tipo de investigación informa en qué medida un cambio en una variable es debida a la modificación experimentada en otra u otras variables (Mateo-Andrés, 2012).

5. Metodología

5.1. Participantes y contexto

Los participantes objeto de estudio están comprendidos por un total de 310 estudiantes, de los cuales, 122 alumnos son estudiantes de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria que se encuentran dentro de un programa de inmersión bilingüe, y 188 alumnos cursan estudios en colegios públicos de Educación Infantil y Primaria del mismo municipio murciano, pero no recibe una enseñanza bilingüe (ver Tabla 2 y Figura 12).

Tabla 2.

Participantes según la inmersión lingüística del centro de procedencia

Centros	Frecuencia	Porcentaje
Colegios Bilingüe	122	39,35%
Colegios no bilingües	188	60,65%
Total	310	100%



Figura 12. *Participantes según la capacitación bilingüe.*

En cuanto a la variable sexo, si atendemos al total de los participantes, el 55,49% son varones y el 44,51% son mujeres, tal y como se puede ver en la Figura 13.

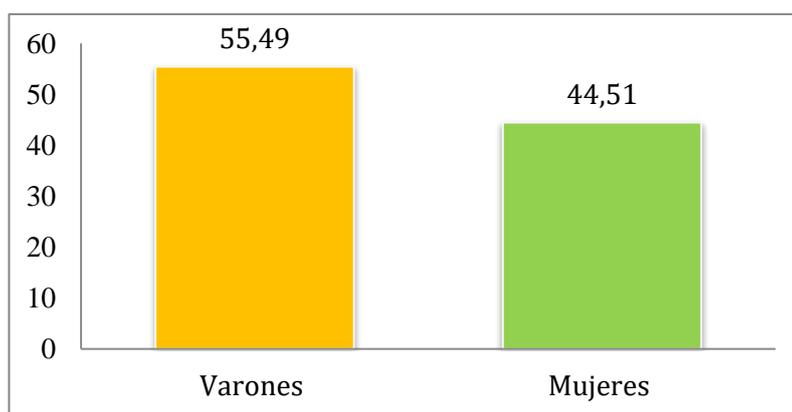


Figura 13. Participantes según el sexo.

De manera más precisa, si hacemos alusión al total de alumnado escolarizado en centros bilingües, el 55,73% son varones y el 44,27% mujeres, tal y como se puede observar en la figura 14.

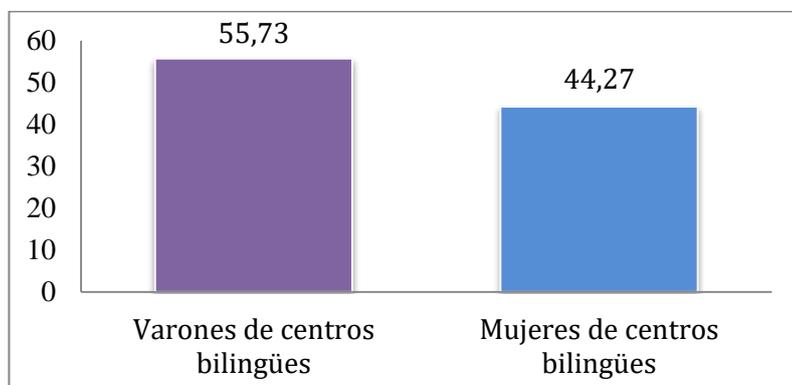


Figura 14. Participantes según el sexo escolarizados en centros bilingües.

En el total de alumnado de centros no bilingües también se encuentra un equilibrio en relación a la variable sexo: el 55,32% son varones y el 44,68% son mujeres, tal y como señalamos en la figura 15.

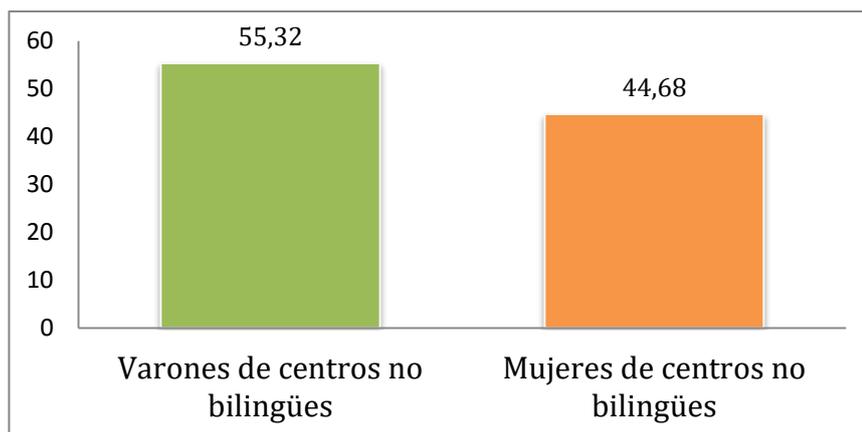


Figura 15. Participantes según el sexo escolarizados en centros no bilingües.

Por otro lado, del total de alumnado participante y haciendo a su vez alusión al centro de procedencia, si imparten estudios bilingües en ellos podemos mencionar cómo de los participantes encuestados en centro bilingües el 21,94% son varones y el 17,42% mujeres. Por otro lado, de los participantes seleccionados de los centros no bilingües, el 33,55% son varones y por consiguiente el 27,09% son mujeres. Las edades de todos los participantes están comprendidas entre los 9 y los 12 años, es decir, pertenecientes a los diferentes cursos de segundo tramo de Ed. Primaria (hemos considerado que, en función de los objetivos marcados, no resultaba relevante realizar un desglose descriptivo por cursos). Tal y como se puede observar en la Tabla 3 y Figura 16.

Tabla 3.

Participantes según el sexo y centros de procedencia

Centros	Sexo	Frecuencia	Porcentaje
<i>Bilingües</i>	Varones	68	21,94%
	Mujeres	54	17,42%
<i>No bilingües</i>	Varones	104	33,55%
	Mujeres	84	27,09%
Total		310	100%

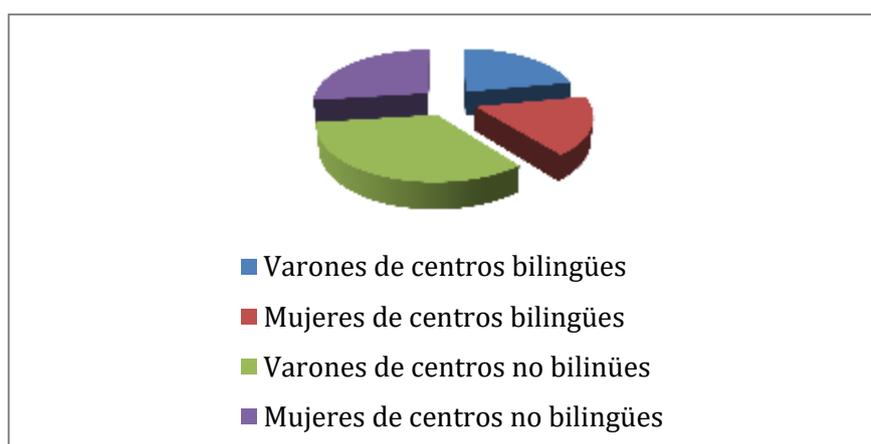


Figura 16. *Participantes según el sexo y centros de procedencia.*

Entre los participantes de Centros Públicos bilingües se encuentran 68 niños (21,94%) frente a 54 niñas (17,42%). En los Centros escolares Públicos no bilingües los porcentajes se encuentran igual de equilibrados: 104 alumnos (33,55%) y 84 alumnas (27,09%).

La selección de los participantes ha respondido a un procedimiento intencional u opinático (Sabariego, 2012), atendiendo fundamentalmente a tres

criterios:

1. Inmersión o no en un programa bilingüe, es decir, alumnos bilingües y no bilingües.
2. Mismos niveles educativo.
3. Características sociodemográficas, socioculturales y socioeconómicas afines.

En este sentido, la capacitación bilingüe queda justificada de la siguiente manera: mientras que un grupo de participantes cursa un programa bilingüe desde el año 2010, es decir, desde 1º de Educación Primaria, los otros participantes del otro grupo no cursa dicho programa. Así, el grupo bilingüe recibe todos los contenidos de Primera lengua extranjera, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en lengua extranjera inglés, y el 50% de los contenidos de Educación Artística, es decir, Ed. Plástica, ya que Música es impartida en castellano. Más concretamente, gracias a la información proporcionada por los centros educativos, la Tabla 4 muestra el número de horas en lengua extranjera que estos grupos ha recibido desde que inició la inmersión en este programa hasta la actualidad, es decir, 5º de Educación Primaria:

Tabla 4.

Número de horas en lengua extranjera recibido por el alumnado escolarizado en centros bilingües

Curso	Inglés	Ed. Plástica	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Total
1º	2	1	2	2	7
2º	2	1	2	2	7
3º	3	1	2	2	8
4º	3	1	2	2	8
5º	3	45 min	45 min	45 min	5h 15 min

5.2. Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos escogidos para obtener la información necesaria en la presente investigación han sido los siguientes:

5.2.1. PIC-N

PIC-N es una prueba para evaluar la creatividad a través del uso que el sujeto hace de su imaginación. Consta de cuatro juegos: los tres primeros evalúan la creatividad verbal o narrativa, el cuarto la creatividad gráfica o figurativa:

1. *El primer juego* ofrece un dibujo (un niño abriendo un cofre) donde el alumno tendrá que escribir todo aquello que pudiera estar ocurriendo en la

escena. Permite una producción divergente y la flexibilidad espontánea.

2. *El segundo juego* consiste en una prueba de usos posibles de un objeto (un tubo de goma), permitiendo evaluar la espontaneidad productiva, la flexibilidad de su pensamiento y la originalidad creativa.
3. *El tercer juego* plantea a los alumnos una situación inverosímil; “Imagínate que ocurriría si cada ardilla, de repente, se convirtiera en un dinosaurio”. Este juego favorece la fluidez ideativa, la flexibilidad espontánea y la originalidad narrativa.
4. Y en *el cuarto juego*, tienen que completar cuatro dibujos a partir de trazos dados y poner un título a cada uno de ellos. Nos permite evaluar la originalidad gráfica o figurativa, la capacidad de elaboración, utilización de sombras y color...

Además, en relación a su ámbito de aplicación se destaca que se encuentra destinado para niños de cursos escolares comprendidos entre 3º y 6º de Educación Primaria (8-12 años), y la duración de su aplicación es de aproximadamente 40 minutos. De manera más concreta a continuación se recogen la duración aproximada de la aplicación de cada uno de los juegos contemplados en el PIC-N:

1. Juego 1: 10 minutos.
2. Juego 2: 7 minutos.

3. Juego 3: 10 minutos.
4. Juego 4: 10 minutos.

Por último, en cuanto a los datos relacionados con la consistencia interna del PIC- N, se puede señalar que presenta un índice del Alfa de Cronbach de .83, lo que indica un resultado muy bueno, justificando por ello la adecuación de su uso en la investigación. Pero si analizamos de manera precisa el índice de fiabilidad con los participantes de dicha investigación (N=310), también se obtiene un índice de fiabilidad elevado (.71) que nos corrobora la validez interna del cuestionario (tabla 5):

Tabla 5.

Índice de fiabilidad del PIC-N

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.77	.71	11

5.2.2. *Cuestionario de Intereses Personales por Áreas Curriculares para el alumnado de Educación Primaria (CIPAC)*

Para determinar los intereses o preferencias por las áreas curriculares en

los alumnos del segundo tramo de Educación Primaria, se elaboró un cuestionario cerrado elaborado por Ródenas-Ríos (2014) específicamente para esta investigación, estructurado en 31 ítems que miden la identificación de intereses y preferencias personales por las áreas curriculares de carácter obligatorio de los alumnos del segundo tramo de Educación Primaria (4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria) tanto inmersos en programas bilingües como ordinarios.

Cada uno de los ítems va acompañado de una opción dicotómica de respuesta (si me interesa/no me interesa) o de una opción múltiple (nada, un poco, mucho) según el ítem. Se realizó un cuestionario inicial (*ANEXO I*) compuesto por 27 ítems que fue modificado tras las sucesivas revisiones. El cuestionario final (*ANEXO II*) se encuentra elaborado por 31 ítems sobre actividades propias de las diferentes áreas curriculares de carácter obligatorio que los alumnos del segundo tramo de primaria tienen en su currículum, más concretamente a cada área le corresponden tres ítems para identificar los intereses de los alumnos por ellas, excepto para el área de Lengua Castellana y Literatura que le corresponden siete. Incluimos un listado de los ítems que configuran dicho instrumento y las áreas o categorías a las que hacen alusión según la modalidad de escolarización del alumnado encuestado (ver Tabla 6 para el alumnado monolingüe y Tabla 7 para alumnado bilingüe):

Tabla 6.

Relación de 31 ítems del Cuestionario de Intereses Personales por Áreas Curriculares para el alumnado de Educación Primaria (CIPAC) con las áreas curriculares (modelo para alumnado monolingüe)

ÁREA CURRICULAR	ÍTEMS RELACIONADOS	
Lengua Castellana y Literatura	1.	Leer una historia
	2.	Leer un cuento
	3.	Leer una revista
	4.	Escribir una historia
	5.	Escribir un poema
	6.	Escribir un cuento
	7.	Asistir a clase de Lengua y literatura
Inglés	8.	Realizar actividades de speaking y writing en inglés
	9.	Colaborar en tareas y ejercicios en clase de inglés
	10.	Asistir a clase de Inglés
Francés	11.	Realizar actividades (orales o escritas) en (francés)
	12.	Participar en actividades en clase de francés
	13.	Asistir a clase de Francés
Matemáticas	14.	Resolver problemas de matemáticas
	15.	Corregir ejercicios de matemáticas
	16.	Asistir a clases de Matemáticas
Educación Plástica	17.	Realizar un dibujo
	18.	Visitar un museo
Música	19.	Asistir a clase de Educación Plástica
	20.	Escuchar música
	21.	Tocar un instrumento
Educación Física	22.	Asistir a clase de Música
	23.	Practicar un deporte
	24.	Formar parte de un equipo deportivo
Ciencias Sociales	25.	Asistir a clase de Educación Física.
	26.	Conocer la historia del mundo
	27.	Conocer los diferentes países y continentes del mundo
Ciencias Naturales	28.	Asistir a clase de Ciencias Sociales.
	29.	Conocer cómo viven los seres vivos
	30.	Conocer el sistema solar

31. Asistir a clase de Ciencia Naturales

Tabla 7.

Relación de 31 ítems del Cuestionario de Intereses Personales por Áreas Curriculares para el alumnado de Educación Primaria (CIPAC) con las áreas curriculares (modelo para alumnado bilingüe)

ÁREA CURRICULAR	ÍTEMS RELACIONADOS
Lengua Castellana y Literatura	1. Leer una historia
	2. Leer un cuento
	3. Leer una revista
	4. Escribir una historia
	5. Escribir un poema
	6. Escribir un cuento
	7. Asistir a clase de Lengua y literatura
Inglés	8. Realizar actividades de speaking y writing en inglés
	9. Colaborar en tareas y ejercicios en clase de inglés
	10. Asistir a clase de Inglés
Francés	11. Realizar actividades (orales o escritas) en (francés)
	12. Participar en actividades en clase de Francés
	13. Asistir a clase de Francés
Matemáticas	14. Resolver problemas de matemáticas
	15. Corregir ejercicios de matemáticas
	16. Asistir a clases de Matemáticas
Arts	17. Realizar un dibujo
	18. Visitar un museo
	19. Asistir a clase de Arts
Música	20. Escuchar música
	21. Tocar un instrumento
	22. Asistir a clase de Música
Educación Física	23. Practicar un deporte
	24. Formar parte de un equipo deportivo
	25. Asistir a clase de Educación Física
Social Sciences	26. Conocer la historia del mundo

	27.	Conocer los diferentes países y continentes del mundo
	28.	Asistir a clase de Social Sciences
Natural Sciences	29.	Conocer cómo viven los seres vivos
	30.	Conocer el sistema solar
	31.	Asistir a clase de Natural Sciences

En relación a la validez, hemos establecido la de contenido como criterio de diseño para el cuestionario elaborado en la presente investigación. También se le ha realizado varias revisiones en la formulación de los ítems y un estudio piloto, además se ha llevado a cabo una valoración de los mismos por juicio de expertos (*Anexo III*) en esta temática para que emitiesen sus valoraciones en la materia objeto de estudio y en metodología y/o construcción de instrumentos, más concretamente la revisión fue llevada por un profesional relacionado con la Educación Primaria y la educación bilingüe, un profesional experto en la línea de trabajo estudiada, en este caso la Competencia Comunicativa y por último se contó con la colaboración de un experto en metodología de la investigación. Para realizar dicha revisión y validación se les proporcionó un dossier donde se reflejaba el objetivo general que persigue la investigación y el objetivo específico que se quería estudiar mediante la aplicación del presente cuestionario, a partir de ello se les presentaba 12 ítems relacionados con la adecuación del diseño del cuestionario, la correspondencia con el objetivo al que hacen alusión, si se ajustan a las necesidades de los destinatarios, o si el lenguaje es claro y preciso, entre otros aspectos, para ello cada ítem llevará una opción dicotómica de respuesta (si/no) y

una justificación cualitativa donde reflejaban si tenían alguna observación y sugerencia para mejorarlo.

Por último, se reflejó un último ítem para valorar globalmente el diseño del cuestionario mediante varios subítems y una escala tipo Likert (1 completamente desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo, 5 completamente de acuerdo). A continuación se describen las aportaciones de mejora de cada uno de los expertos:

- Maestra de Educación Primaria en programa bilingüe.
 1. Cambiar las afirmaciones ofrecidas en las asignaturas de idiomas, ya que son prácticamente las mismas.
 2. Empezar por las áreas instrumentales (matemáticas y las lenguas) y después el resto.

- Experto en la línea de trabajo (Competencia Comunicativa).
 1. Complementar las instrucciones del cuestionario.

- Experto en metodología de la investigación.
 1. No existe presentación del cuestionario.

2. Especificar cuestiones 1 y 2 (tipos de textos).
3. Añadir un apartado final para que el alumno haga observaciones.

Por último, se puede detallar cómo se ha hallado el índice de fiabilidad del instrumento presentado. Debemos de partir de la premisa, tal y como sostiene Mateo-Andrés (2012), de que la fiabilidad no es una propiedad inherente al test, debido a que la fiabilidad es una propiedad de las puntuaciones obtenidas por un test en una aplicación concreta de éste. Por ello aplicamos el instrumento a una muestra piloto de 86 sujetos de Educación Primaria de dos centros públicos y se calculó la fiabilidad en dicho estudio con el índice del Alfa de Cronbach, donde se obtuvo un resultado muy adecuado .79, lo cual nos indicó un elevado índice de fiabilidad.

Posteriormente también se halló dicho índice con todos los participantes de la actual investigación (N=310), corroborándonos así que en esta investigación de manera precisa el cuestionario también presenta un elevado índice una fiabilidad de .81, obteniendo así el aval suficiente para poder garantizar y justificar los resultados obtenidos en la presente investigación (ver ficheros de resultados de fiabilidad en el ANEXO IV).

5.2.3. Calificaciones-rendimiento académico

Se han recogido asimismo, las calificaciones finales en las asignaturas con carácter obligatorio (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales Ciencias Naturales, Social Sciences, Naturales Ciencias, Inglés, Francés, Ed. Artística, Ed. Física y Música) de 4º, 5º y 6º Curso de los centros seleccionados para la intervención.

Existe evidencia empírica que apoya las evaluaciones de los profesores como un criterio suficientemente válido y fiable del rendimiento del alumno (Marsh, Smith y Barnes, 1985). Por ello, se utilizaron las calificaciones proporcionadas por los tutores como medidas de rendimiento académico. A la hora de definir esta variable se partió de la normativa vigente en materia de educación. Así en la Etapa de Educación Primaria, las áreas de conocimiento se evalúan según su grado de adquisición en:

- Insuficiente: calificación 0,1, 2,3 y 4.
- Suficiente: calificación 5.
- Bien: calificación 6.
- Notable: calificación 7 y 8.
- Sobresaliente: calificación 9 y 10.

5.3. Procedimiento de recogida de la información

En relación al procedimiento empleado para recoger los datos necesarios, éste se ha llevado a cabo de la siguiente manera:

- Sobre el **marco teórico**, cabe destacar la búsqueda de bibliografía relevante para realizar el trabajo. A este respecto se consultó primero la biblioteca de diferentes universidades para buscar referencias de consulta básica (como libros de Psicología de la Educación, o manuales sobre Lingüística y Bilingüismo) y también se consultaron las bases de datos Dialnet, Elsevier, Scopus, entre otras, utilizándose el Google académico para buscar artículos y trabajos recientes sobre nuestro tema de estudio. Se introdujeron como palabras clave “bilingüismo y creatividad” “bilingualism and creativity”, “bilingualism and divergent thinking” “rendimiento académico y creatividad”, entre otras muchas.
- A continuación se realizó la planificación y realización del **marco empírico**, para lo cual se llevó a cabo en primer lugar la selección del cuestionario para medir la creatividad (verbal y gráfica) y posteriormente la realización del cuestionario CIPAC, procediéndose a continuación a realizar una validez de contenido y de constructo mediante el juicio de expertos, así como un estudio piloto con 86 alumnos/as de idénticas características a los destinatarios reales de

la investigación.

- Una vez depurados los posibles errores se procedió a la **aplicación de los instrumentos de recogida de información** a los participantes de nuestra investigación, previo aviso a los centros educativos a través de una carta informativa (Anexo V), donde se notificó a los colegios que estaban participando en una investigación sobre “la educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria”. Se ha contado con un total de 5 centros educativos para realizar esta investigación: 3 de ellos con programas educativos monolingües y los 2 restantes bilingües, situados todos ellos en diferentes localidades de las distintas comarcas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, tal y como se puede ver en la figura 17.

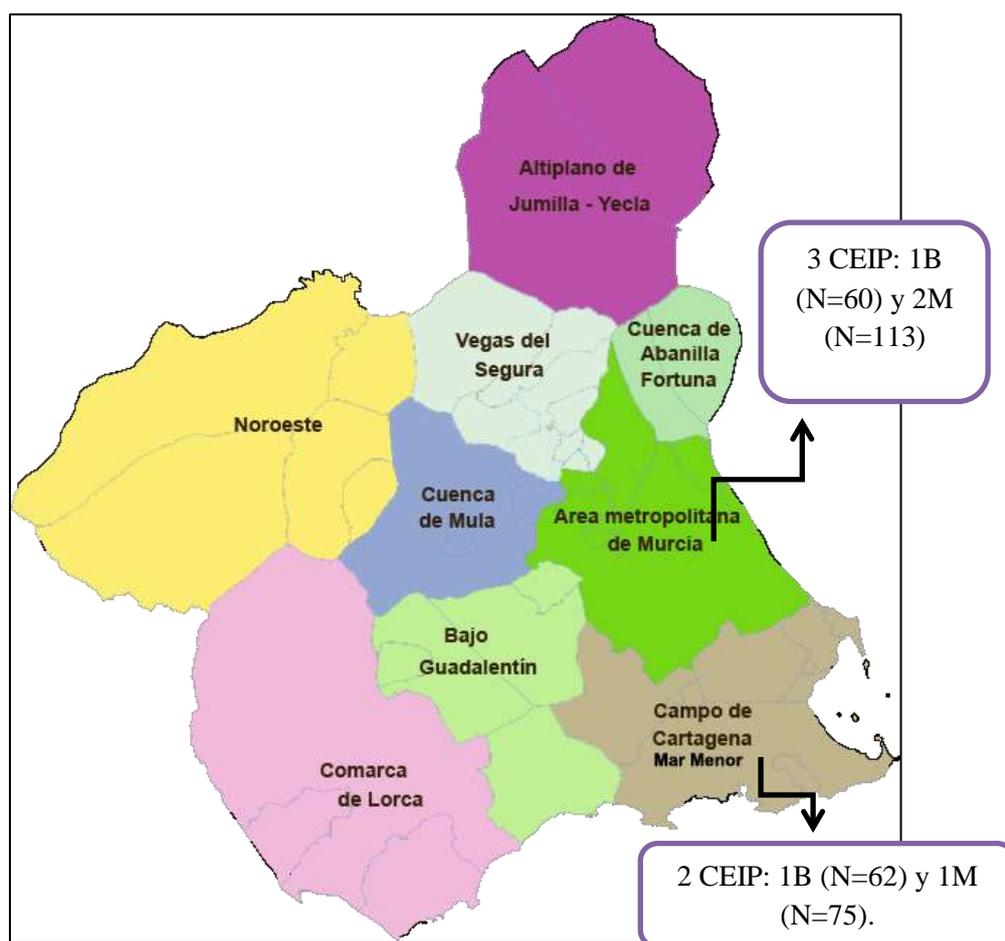


Figura 17. Distribución de centros y participantes por comarcas de la CARM (B: bilingüe; M: monolingüe).

Tras explicarles el propósito de este trabajo, el procedimiento a seguir, y garantizarles la confidencialidad de sus datos, los centros dieron el consentimiento para llevar a cabo la realización de los cuestionarios, facilitándonos posteriormente las actas de las notas de los alumnos participantes en la investigación. Para esto se solicitó un consentimiento previo informado a los padres (Anexo VI), donde se daba cuenta de la

finalidad del estudio.

- Por último, se llevó a cabo la realización de las pruebas, todas ellas de manera individual, aplicándolas en el siguiente orden y en dos días distintos: PIC-N. Prueba de imaginación creativa para niños (Artola, Ancillo, Barraca, Mosteiro y Pina, 2004) y Cuestionario de Intereses Personales por Áreas Curriculares para alumnos (CIPAC). A cada sujeto se le dedicó una media de 60 minutos por evaluación.

De manera resumida se puede observar en la figura 18 el proceso de recogida de información en la presente investigación:

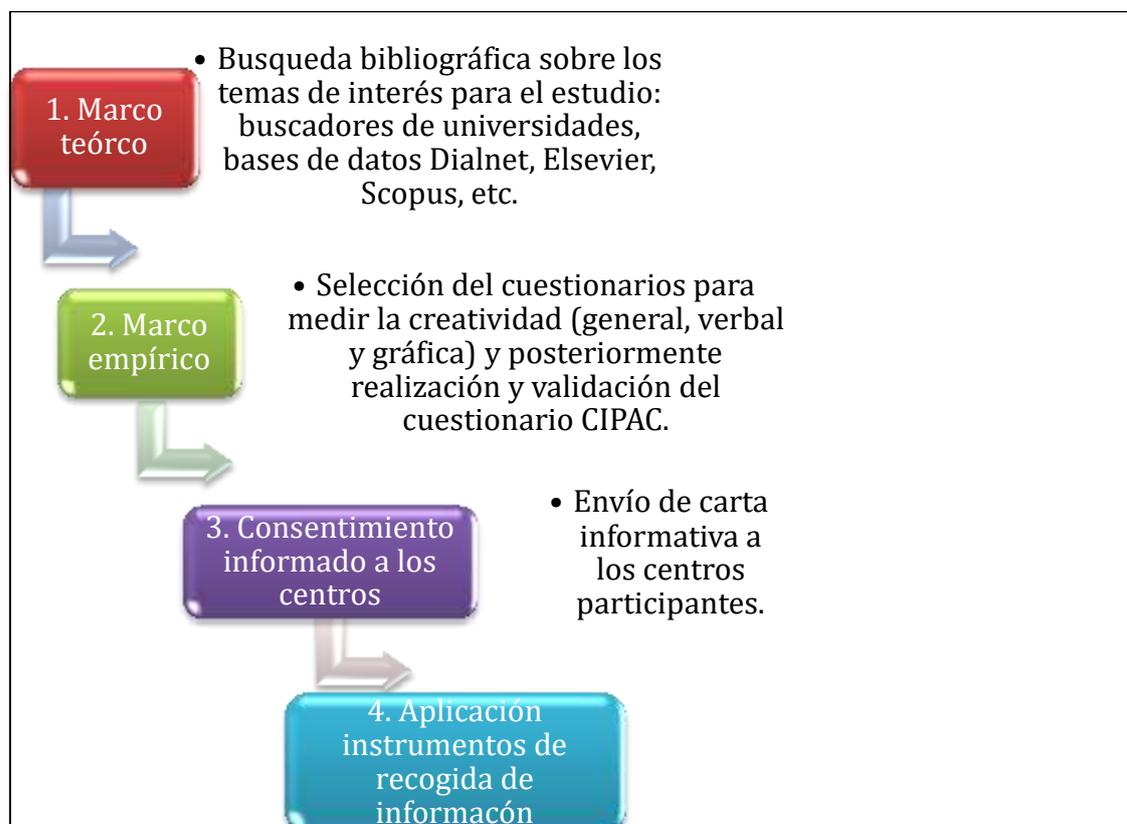


Figura 18. Fases del proceso de recogida de información seguido.

5.4. Plan de análisis de la información

Los objetivos propuestos y el procedimiento seguido requieren del empleo de una metodología de análisis cuantitativo. Esta metodología hará uso del análisis descriptivo- correlacional.

El análisis de datos incluye un análisis descriptivo sobre las dimensiones valoradas en el cuestionario, de las puntuaciones en creatividad y de las calificaciones de las áreas estudiadas, como son los máximos y mínimos, las medias (M) y desviaciones estándar (DT), así como de los intereses personales del alumnado por las diferentes áreas curriculares.

Se incluirán además análisis diferenciales establecidos mediante pruebas “*t*” de diferencia de medias para muestras independientes sobre las puntuaciones totales en las escalas de valoración de cada una de las creatividades, entre el rendimiento académico de las diferentes áreas curriculares medidas y entre los intereses personales mostrados por las mismas, y todo ello atendiendo a la inmersión lingüística del alumnado.

Finalmente, se realizarán análisis de correlacionales entre las medias obtenidas en cada uno de los bloques de intereses con el rendimiento académico de las áreas curriculares estudiadas, y entre las puntuaciones obtenidas en creatividad (total y específica: verbal y gráfica) y las calificaciones obtenidas en las diferentes áreas curriculares.

Todos los análisis estadísticos se llevan a cabo mediante el programa SPSS versión 21.0. De manera detallada se pueden observar en la siguiente tabla las pruebas estadísticas aplicadas a cada uno de los objetivos y aspectos propuestos (tabla 8):

Tabla 8.
Relación pruebas estadísticas realizadas en esta investigación

	<i>Objetivos generales</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Análisis estadístico</i>
Análisis descriptivo de las variables.	---	---	Máximo-mínimo, media (M) y desviación típica (DT)
Diferencias en creatividad general y específica (gráfica y verbal).	Objetivo general 1	Objetivo específico 1.1.	Prueba “t” de diferencia de medias para muestras independientes
		Objetivo específico 1.2.	Prueba “t” de diferencia de medias para muestras independientes
		Objetivo específico 1.3.	Prueba “t” de diferencia de medias para muestras independientes
Diferencias en rendimiento académico en cada una de las	Objetivo general 2	Objetivo específico 2.1.	Prueba “t” de diferencia de medias para muestras

áreas curriculares de carácter obligatorio.			independientes
		Objetivo específico 2.2.	Prueba “t” de diferencia de medias para muestras independientes
		Objetivo específico 2.3.	Prueba “t” de diferencia de medias para muestras independientes
		Objetivo específico 2.4.	Prueba “t” de diferencia de medias para muestras independientes
Relación existente entre las creatividades específicas (gráfica y verbal) y el rendimiento en las distintas áreas curriculares.	Objetivo general 3	Objetivo específico 3.1.	Correlación de Pearson
		Objetivo específico 3.2.	Correlación de Pearson
Comparar intereses personales por las áreas curriculares.	Objetivo general 4	Objetivo específico 4.1.	Prueba “t” de diferencia de medias para muestras independientes
		Objetivo específico 4.2.	Prueba “t” de diferencia de medias para muestras

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

			independientes
		Objetivo específico 4.3.	Prueba “t” de diferencia de medias para muestras independientes
		Objetivo específico 4.4.	Prueba “t” de diferencia de medias para muestras independientes
Relaciones entre intereses personales por áreas curriculares y el rendimiento académico	Objetivo general 5	Objetivo específico 5.1.	Correlación de Pearson
		Objetivo específico 5.2.	Correlación de Pearson

Capítulo VI

Presentación de resultados

Para una mejor comprensión de los resultados de esta investigación, este capítulo se ha organizado en seis apartados: el primero con los resultados del análisis descriptivo de todas variables, y los restantes para mostrar los resultados secuencialmente según los objetivos generales y específicos de la investigación.

1. Análisis descriptivo de las variables

En primer lugar ofrecemos los estadísticos descriptivos más representativos, como son los máximos y mínimos, medias (M) y desviaciones típicas (DT) de los participantes en las distintas variables: creatividad general, verbal (fluidez, flexibilidad y originalidad) y creatividad gráfica (originalidad, elaboración, sombras y color, título, y detalles especiales), interés por las áreas curriculares de segundo tramo de Educación Primaria y rendimiento académico en las mismas.

Como se aprecia en la tabla 9, los alumnos monolingües obtienen mayores puntuaciones medias que los bilingües en las variables de creatividad verbal, en sus diferentes ámbitos de desarrollo (flexibilidad, fluidez y originalidad) y en creatividad general, mientras que los bilingües obtienen mayores puntuaciones en creatividad gráfica. Pese a ello, en algunas variables de esta última creatividad específica, como la originalidad, el alumnado monolingüe sigue superando en puntuación al alumnado bilingüe.

En cuanto a la calificación media de las asignaturas curriculares, si atendemos en primer lugar a las de carácter troncal el alumnado monolingüe supera en puntuación al alumnado bilingüe en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua Castellana, siendo el alumnado bilingüe el que supere al no bilingüe en aquellas áreas troncales relacionadas con los idiomas: Primera lengua extranjera inglés y Segunda lengua extranjera francés.

Por último, en lo que respecta a los intereses por áreas curriculares, podemos destacar cómo en los intereses por el área de Lengua (ítems 1-7) se encuentran puntuaciones medias muy similares entre ambos grupos, aunque se puede destacar a nivel general un interés más elevado del alumnado monolingüe: a pesar de ello, podemos diferenciar algunos aspectos, como el que se estudia en el ítem 6 (escribir un cuento) -donde el alumnado bilingüe muestra un mayor interés- y en el ítem 7 (asistir a clase de Lengua) -donde el alumnado de centros monolingües presenta un interés superior-. Respecto al interés por el área de Primera lengua extranjera inglés (ítems 8-10), el alumnado bilingüe presenta puntuaciones medias más elevadas en todos los ítems presentados, excepto en el que hace alusión a asistir a clase de inglés, donde el alumnado monolingüe presenta un interés más elevado.

En lo que respecta al interés por la Segunda lengua francés (ítems 11-13), el alumnado monolingüe presenta un interés mayor en todos los ítems formulados. Lo mismo ocurre para el alumnado bilingüe en los ítems (14-16), que estudian el interés por el área de matemáticas, donde obtienen puntuaciones medias más

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

elevadas. En las áreas que conforman la materia de Educación Artística podemos señalar que en Educación Plástica o Arts (ítems 17-19) el alumnado bilingüe presenta un interés más elevado respecto al alumnado monolingüe, a excepción del ítem 17. Respecto al área de Música, el alumnado monolingüe presenta mayor interés por esta área (ítems 20-22).

Haciendo mención a la asignatura de Educación Física (ítems 23-25), el alumnado de centros monolingües presenta un mayor interés por los aprendizajes de dicha área.

Por último, en las áreas de Ciencias Naturales (Natural Sciences) (ítems 26-28) y Ciencias Sociales (Social Sciences) (ítems 29-31), el alumnado no bilingüe también presenta una mayor puntuación media sobre el interés por dichas áreas.

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos de la muestra para las distintas variables evaluadas, para toda la muestra, para los alumnos bilingües y los alumnos monolingües

	Toda la muestra N=310		Total Bilingües N=122		Total Monolingües N=188	
	Max-min	Media (DT)	Max-min	Media (DT)	Max-min	Media (DT)
Creatividad general	26-152	74.00 (21.05)	33-123	68.42 (20.41)	26-152	77.62 (20.72)
Creatividad Verbal total	23-142	61.11 (20.16)	27-89	52.62 (17.36)	23-142	66.62 (19.97)
Creatividad Verbal (fluidez)	9-67	24.70 (9.73)	11-34	21.02 (6.57)	9-67	27.09 (10.69)

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

Creatividad Verbal (flexibilidad)	7-62	14.38 (7.48)	7-21	13.04 (3.78)	7-62	15.26 (9.01)
Creatividad Verbal (originalidad)	5-45	22.30 (9.66)	5-40	18.61 (9.58)	7-45	24.70 (8.95)
Creatividad gráfica total	2-55	12.92 (7.46)	2-55	15.87 (9.82)	3-22	11.00 (4.50)
Creatividad gráfica (originalidad)	0-15	7.52 (3.10)	1-5	7.30 (3.45)	0-12	7.66 (2.85)
Creatividad gráfica (elaboración)	0-20	1.67 (3.49)	0-20	3.12 (4.99)	0-6	.72 (1.30)
Creatividad gráfica (sombras y color)	0-20	1.40 (2.92)	0-20	2.24 (4.27)	0-4	.85 (1.26)
Creatividad gráfica (título)	0-18	1.37 (2.14)	0-18	1.74 (2.99)	0-4	1.13 (1.27)
Creatividad gráfica (detalles especiales)	0-17	.83 (2.03)	0-17	1.41 (2.94)	0-5	.45 (.94)
Calificación Ciencias Naturales	1-5	3.13 (1.57)	1-5	2.91 (1.73)	1-5	3.28 (1.44)
Calificación Ciencias Sociales	1-5	4.01 (1.05)	1-5	3.99 (1.18)	2-5	4.02 (.96)
Calificación Ed. Artística	1-5	3.33 (1.36)	1-5	3.11 (1.50)	1-5	3.47 (1.24)
Calificación Ed. Física	2-5	4.02 (.81)	2-5	3.85 (.859)	3-5	4.13 (.76)
Calificación Lengua	1-5	3.24 (1.36)	1-5	2.98 (1.60)	1-5	3.40 (1.16)

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

Calificación Inglés	1-5	2.97 (1.52)	1-5	3.00 (1.60)	1-5	2.96 (1.48)
Calificación Matemáticas	1-5	3.33 (1.37)	1-5	3.14 (1.57)	1-5	3.45 (1.20)
Calificación Francés	1-5	3.77 (1.13)	4-5	4.53 (.50)	1-5	3.43 (1.17)
Interés Lengua	0-7	5.23 (2.14)	0-7	5.12 (2.15)	0-7	5.30 (2.14)
CIPAC1	0-1	.85 (.36)	0-1	.85 (.36)	0-1	.85 (.36)
CIPAC2	0-1	.85 (.36)	0-1	.85 (.36)	0-1	.85 (.36)
CIPAC3	0-1	.85 (.36)	0-1	.85 (.36)	0-1	.85 (.36)
CIPAC4	0-1	.70 (.46)	0-1	.70 (.46)	0-1	.70 (.46)
CIPAC5	0-1	.70 (.46)	0-1	.70 (.46)	0-1	.70 (.46)
CIPAC6	0-1	.68 (.47)	0-1	.70 (.46)	0-1	.66 (.48)
CIPAC7	0-1	.60 (.49)	0-1	.45 (.50)	0-1	.70 (.46)
Interés Inglés	0-3	2.53 (.79)	0-3	2.63 (.73)	0-3	2.47 (.83)
CIPAC8	0-1	.88 (.33)	0-1	.93 (.26)	0-1	.85 (.36)
CIPAC9	0-1	.90 (.31)	0-1	.95 (.22)	0-1	.87 (.34)
CIPAC10	0-1	.75 (.44)	0-1	.75 (.43)	0-1	.74 (.44)

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

Interés Francés	0-3	2.28 (1.14)	0-3	2.03 (1.29)	0-3	2.45 (1.01)
CIPAC11	0-1	.76 (.43)	0-1	.65 (.48)	0-1	.83 (.38)
CIPAC12	0-1	.80 (.40)	0-1	.75 (.43)	0-1	.83 (.38)
CIPAC13	0-1	.73 (.45)	0-1	.63 (.48)	0-1	.79 (.41)
Interés Matemáticas	0-3	2.06 (1.12)	0-3	2.21 (1.03)	0-3	1.96 (1.17)
CIPAC14	0-1	.68 (.47)	0-1	.75 (.43)	0-1	.64 (.48)
CIPAC15	0-1	.77 (.42)	0-1	.80 (.40)	0-1	.74 (.44)
CIPAC16	0-1	.61 (.49)	0-1	.66 (.48)	0-1	.57 (.50)
Interés Ed. Plástica/Arts	0-3	2.68 (.66)	0-3	2.80 (.51)	0-3	2.60 (.74)
CIPAC17	0-1	.93 (.25)	0-1	.93 (.26)	0-1	.94 (.25)
CIPAC18	0-1	.87 (.34)	0-1	.93 (.26)	0-1	.83 (.38)
CIPAC19	0-1	.87 (.33)	0-1	.94 (.23)	0-1	.83 (.38)
Interés Música/Music	0-3	2.61 (.76)	0-3	2.23 (.96)	0-3	2.85 (.46)
CIPAC20	0-1	.94 (.23)	0-1	.89 (.32)	0-1	.98 (.15)
CIPAC21	0-1	.86 (.35)	0-1	.74 (.44)	0-1	.94 (.25)

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

CIPAC22	0-1	.79 (.41)	0-1	.57 (.50)	0-1	.94 (.25)
Interés Ed. Física	0-3	2.75 (.72)	0-3	2.63 (.73)	0-3	2.83 (.52)
CIPAC23	0-1	.95 (.21)	0-1	.95 (.22)	0-1	.96 (.20)
CIPAC24	0-1	.85 (.36)	0-1	.77 (.42)	0-1	.89 (.31)
CIPAC25	0-1	.95 (.23)	0-1	.89 (.31)	0-1	.98 (.15)
Interés Ciencias Naturales/Natural Sciences	0-3	2.42 (.95)	0-3	2.18 (1.07)	0-3	2.57 (.82)
CIPAC26	0-1	.72 (.45)	0-1	.65 (.48)	0-1	.77 (.43)
CIPAC27	0-1	.82 (.39)	0-1	.77 (.42)	0-1	.85 (.36)
CIPAC28	0-1	.61 (.49)	0-1	.60 (.49)	0-1	.62 (.49)
Ciencias Sociales/Social Sciences	0-3	2.16 (1.04)	0-3	2.03 (1.06)	0-3	2.23 (1.02)
CIPAC29	0-1	.81 (.39)	0-1	.72 (.45)	0-1	.87 (.34)
CIPAC30	0-1	.88 (.33)	0-1	.82 (.39)	0-1	.91 (.28)
CIPAC31	0-1	.72 (.45)	0-1	.62 (.49)	0-1	.79 (.41)

2. Resultados objetivo primero

Para dar respuesta al objetivo primero planteado expondremos los resultados según los objetivos específicos que hemos formulado del mismo. Así, siendo el objetivo primero evaluar las diferencias en creatividad general y específica (gráfica y verbal) entre sujetos pertenecientes a estudios bilingües y sujetos de estudios ordinarios con edades similares, se exponen a continuación cada uno de resultados obtenidos al aplicar las pertinentes pruebas estadísticas.

- **Comparar las diferencias en creatividad general entre el alumnado de estudios bilingües y estudios ordinarios.**

Respecto al primer objetivo específico para evaluar la existencia de diferencias en creatividad general según la capacitación bilingüe del alumno, se llevó a cabo una prueba t de *Student* en la que se compararon las puntuaciones obtenidas en creatividad total. En la Tabla 10 se muestran los estadísticos: medias y desviaciones típicas en creatividad por el alumnado de los centros bilingües y centros no bilingües, y los resultados de la comparación de medias entre los dos centros.

Tabla 10.

Prueba t en creatividad general para los participantes bilingües y no bilingües

	Bilingües	No bilingües	
	(N=122)	(N=188)	<i>t</i> (310)
	<i>M</i> (DT)	<i>M</i> (DT)	
Creatividad general	68.42 (20.41)	77.62 (20.72)	-3.84

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p \leq .001$

Tras aplicar la prueba pertinente no se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en Creatividad general ($t(310) = -3.84$; $p = 2.28$); pese a ello, el alumnado de centros monolingües obtiene resultados ligeramente más elevados.

- **Evaluar las diferencias en creatividad verbal entre el alumnado de estudios bilingües y estudios ordinarios.**

Para dar respuesta al objetivo 1.2. y evaluar la existencia de diferencias en creatividad verbal según la capacitación bilingüe del alumno, se llevó a cabo una prueba t de *Student* en la que se compararon las puntuaciones obtenidas en creatividad verbal total y sus diferentes variables: fluidez, flexibilidad y originalidad. En la Tabla 11 se muestran los estadísticos: medias y desviaciones típicas en creatividad verbal por el alumnado de centros bilingües y centros no

bilingües, y los resultados de la comparación de medias entre los dos grupos de alumnos.

Tabla 11.

Prueba t en creatividad verbal, fluidez, flexibilidad y originalidad verbal para los participantes bilingües y no bilingües

	Bilingües (N=122) M (DT)	No bilingües (N=188) M (DT)	t(310)
Creatividad verbal total	52.62 (17.36)	66.62 (19.97)	-6.34
Creatividad verbal (fluidez)	21.02 (6.57)	27.09 (10.69)	-5.63***
Creatividad verbal (flexibilidad)	13.04 (3.78)	15.26 (9.01)	-2.57***
Creatividad verbal (originalidad)	18.61 (9.58)	24.70 (8.95)	-5.70

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p \leq .001$

Tras aplicar la prueba pertinente no se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en creatividad verbal total ($t(310) = -6.34$; $p = .84$) y en el constructo originalidad ($t(310) = -5.70$; $p = .31$), pero en variables como la fluidez en creatividad verbal ($t(310) = -5.63$; $p = .000$) y flexibilidad ($t(310) = -2.57$; $p = .000$) los alumnos de centros no bilingües obtienen resultados significativamente más elevados respecto a aquellos escolarizados en centros que imparten enseñanzas bilingües.

- **Analizar las diferencias en creatividad gráfica entre el alumnado de estudios bilingües y estudios ordinarios.**

Haciendo alusión al objetivo 1.3 para evaluar la existencia de diferencias en creatividad gráfica, así como en los diferentes constructos que constituyen dicha variable, según la capacitación bilingüe del alumno, se llevó a cabo una prueba *t* de *Student* en la que se compararon las puntuaciones obtenidas en los elementos anteriormente citados. En la Tabla 12 se muestran los estadísticos: medias y desviaciones típicas en creatividad gráfica y constructos predictores de la misma por el alumnado de los centros seleccionados, y los resultados de la comparación de medias entre los alumnos de ambos tipos de centros.

Tabla 12.

Prueba t en creatividad gráfica (originalidad, elaboración, sombras y color, título y detalles especiales) para los participantes bilingües y no bilingües

	Bilingües (N=122) <i>M (DT)</i>	No bilingües (N=188) <i>M (DT)</i>	<i>t(310)</i>
Creatividad gráfica total	15.87 (9.82)	11.00 (4.50)	5.91***
Creatividad gráfica (originalidad)	7.30 (3.45)	7.66 (2.85)	-1.01*
Creatividad gráfica (elaboración)	3.12 (4.99)	.72 (1.30)	6.28***
Creatividad gráfica (sombras y color)	2.24 (4.27)	.85 (1.26)	4.18***

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

Creatividad gráfica (título)	1.74 (2.99)	1.13 (1.27)	2.48**
Creatividad gráfica (detalles especiales)	1.41 (2.94)	.45 (.94)	4.18***

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p \leq .001$

Tras aplicar la prueba pertinente no se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en creatividad gráfica total ($t(310) = 5.91$; $p = .000$), es decir, los alumnos de los centros bilingües obtienen resultados significativamente más elevados. Igual sucede con casi la totalidad de elementos predictores de dicha creatividad: elaboración ($t(310) = 6.28$; $p = .000$), sombras y color ($t(310) = 4.18$; $p = .000$), título ($t(310) = 2.48$; $p = .001$) y detalles especiales ($t(310) = 4.18$; $p = .000$), donde el alumnado que cursa sus estudios en centros bilingües obtiene diferencias estadísticamente significativas en comparación con las puntuaciones medias del alumnado de centros no bilingües. Pese a ello, en el elemento originalidad ($t(310) = -1.01$; $p = .005$) el alumnado monolingüe obtiene una puntuación media estadísticamente significativa superior.

3. Resultados objetivo segundo

Para dar respuesta al segundo objetivo (la relación entre rendimiento académico y la capacitación bilingüe) hemos procedido a realizar estudios de diferencias de medias (*t* de *Student*), para analizar las diferencias en rendimiento

académico en las áreas curriculares de carácter troncal y específico, así como aquellas de naturaleza verbal y gráfica. De manera detallada se pueden observar los resultados atendiendo a los siguientes objetivos específicos planteados:

- **Evaluar las diferencias del rendimiento académico de las áreas curriculares de carácter troncal entre alumnado bilingüe y no bilingüe.**

Para dar respuesta al objetivo específico planteado 2.1. se ha llevado a cabo una comparación de medias mediante la prueba estadística *t* de *Student* para muestras independientes para cada una de las áreas de carácter troncal para los cursos del segundo tramo de Educación Primaria, tal y como se puede observar en la tabla 13:

Tabla 13.

Prueba t en rendimiento académico de áreas troncales para los participantes bilingües y no bilingües

	Bilingües (N=122) <i>M (DT)</i>	No bilingües (N=188) <i>M (DT)</i>	<i>t(310)</i>
Ciencias Naturales (Natural Sciences)	2.91 (1.73)	3.28 (1.44)	-2.02***
Ciencias Sociales (Social Sciences)	3.99 (1.18)	4.02 (.96)	-.24*
Lengua Castellana y Literatura	2.98 (1.60)	3.40 (1.16)	-2.68***

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

Primera lengua extranjera inglés	3.00 (1.60)	2.96 (1.48)	.24
Matemáticas	3.14 (1.57)	3.45 (1.20)	-1.95***

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p \leq .001$

Tras aplicar la pertinente prueba estadística se han hallado diferencias estadísticamente significativas tanto en las áreas de Ciencias Naturales ($t(310) = -2.02$; $p = .000$), Ciencias Sociales ($t(310) = -.24$; $p = .04$), Lenguas Castellana y Literatura ($t(310) = -2.68$; $p = .000$) y Matemáticas ($t(310) = -1.95$; $p = .000$), donde el alumnado monolingüe obtiene una puntuación media más elevada que el alumnado bilingüe.

- **Analizar las diferencias del rendimiento académico de las áreas curriculares de carácter específicas y obligatorias entre alumnado bilingüe y no bilingüe.**

Para analizar las diferencias en rendimiento académico para aquellas áreas con carácter específico en el currículo de los cursos de segundo tramo de Educación Primaria se ha realizado un prueba de diferencias de medias *t* de *Student* (tabla 14):

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

Tabla 14.

Prueba t en rendimiento académico de áreas específicas para los participantes bilingües y no bilingües

	Bilingües (N=122) <i>M (DT)</i>	No bilingües (N=188) <i>M (DT)</i>	<i>t(310)</i>
Ed. Artística	3.11 (1.50)	3.47 (1.24)	-2.26***
Ed. Física	3.85 (.859)	4.13 (.76)	-2.95*
Segunda lengua extranjera francés	4.53 (.50)	3.43 (1.17)	8.47***

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p \leq .001$

Tras la aplicación de la prueba *t* se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todas las áreas específicas: tanto en la materia de Educación Artística ($t(310)=-2.26$; $p=.000$) como en la de Educación Física ($t(310)=-2.95$; $p=.04$), el alumnado monolingüe obtiene puntuaciones medias más elevadas que el alumnado de centros bilingües; por el contrario, en Segunda lengua francés ($t(310)=8.47$; $p=.000$) el alumnado bilingüe presenta un mayor rendimiento académico que el alumno no bilingüe.

- **Comparar las diferencias del rendimiento académico de las áreas curriculares de carácter verbal entre alumnado bilingüe y no bilingüe.**

Para estudiar el objetivo específico 2.3. y comparar el rendimiento en las áreas curriculares con carácter verbal hemos llevado a cabo un análisis de comparación de medias *t* entre el alumnado de centros bilingües y aquellos alumnos de centros ordinarios (tabla 15):

Tabla 15.

Prueba t en rendimiento académico de carácter verbal para los participantes bilingües y no bilingües

	Bilingües (N=122) <i>M (DT)</i>	No bilingües (N=188) <i>M (DT)</i>	<i>t(310)</i>
Ciencias Naturales (Natural Sciences)	2.91 (1.73)	3.28 (1.44)	-2.02***
Ciencias Sociales (Social Sciences)	3.99 (1.18)	4.02 (.96)	-.24*
Lengua Castellana y Literatura	2.98 (1.60)	3.40 (1.16)	-2.68***
Primera lengua extranjera inglés	3.00 (1.60)	2.96 (1.48)	.24
Segunda lengua francés	4.53 (.50)	3.43 (1.17)	8.47***

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p \leq .001$

Del análisis realizado se han obtenido diferencias estadísticamente significativas tanto en las áreas de Ciencias Naturales ($t(310)=-2.02$; $p=.000$), Ciencias Sociales ($t(310)=-.24$; $p=.04$), Lenguas Castellana y literatura ($t(310)=-2.68$; $p=.000$) y Segunda lengua francés ($t(310)=8.47$; $p=.000$): en las tres primeras áreas, el alumnado de centros monolingües obtiene una puntuación media mayor, mientras que en el caso del área Segunda Lengua extranjera francés es el alumnado bilingüe el que obtiene un mayor rendimiento académico.

- **Analizar las diferencias del rendimiento académico de las áreas curriculares de carácter gráfico o figurativo entre alumnado de estudios bilingües y no bilingües.**

En relación al objetivo específico 2.4. (hallar diferencias en rendimiento académico sobre aquellas áreas curriculares gráficas o figurativas para el alumnado de centros bilingües y no bilingües) se ha llevado a cabo un análisis de comparación de medias t tal y como se puede observar en la tabla 16:

Tabla 16.

Prueba t en rendimiento académico de áreas de carácter gráfico o figurativo para los participantes bilingües y no bilingües

	Bilingües (N=122) <i>M (DT)</i>	No bilingües (N=188) <i>M (DT)</i>	<i>t(310)</i>
Ed. Artística	3.11 (1.50)	3.47 (1.24)	-2.26***
Ed. Física	3.85 (.859)	4.13 (.76)	-2.95*
Matemáticas	3.14 (1.57)	3.45 (1.20)	-1.95***

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p \leq .001$

Los resultados apuntan que se encuentran en todas las áreas comparadas diferencias estadísticamente significativas a favor del alumnado monolingüe: Educación Artística ($t(310) = -2.26$; $p = .000$), Educación Física ($t(310) = -2.95$; $p = .04$) y Matemáticas ($t(310) = -1.95$; $p = .000$).

4. Resultados objetivo tercero

Para dar respuesta a nuestro tercer objetivo sobre la relación entre creatividad (gráfica y verbal) y el rendimiento académico de las distintas áreas curriculares según la capacitación bilingüe del alumnado hemos llevado a cabo análisis de relaciones mediante el índice de correlación de Pearson. Las

correlaciones pueden ser de mayor o menor magnitud (siendo 1 la máxima magnitud posible cuando se trata de la misma variable y 0 la mínima relación); además, pueden ser significativas o no dependiendo de la probabilidad de que la correlación se dé por azar. De manera más precisa se detallan dichos análisis para los objetivos específicos 3.1. y 3.2. planteados.

- **Analizar la relación que hay entre la creatividad verbal y el rendimiento en las distintas áreas curriculares afines al desarrollo de la creatividad verbal en alumnado bilingüe y alumnado de estudios ordinarios.**

Según lo dispuesto en el objetivo específico 3.1. para hallar las relaciones existentes entre los constructos creatividad verbal y sus diferentes elementos predictores (fluidez, flexibilidad y originalidad en relación con el rendimiento académico de las materias curriculares de naturaleza principalmente lingüística o verbal), se ha llevado a cabo un análisis de correlación de Pearson, cuyo matriz se puede encontrar en la tabla 17.

Tabla 17.*Correlaciones entre la creatividad verbal y rendimiento académico de áreas curriculares de naturaleza verbal en alumnado bilingüe y no bilingüe*

	Alumnado bilingüe (N=122)				Alumnado monolingüe (N=188)			
	<i>Puntuación total en Creatividad Verbal</i>	<i>Fluidez verbal</i>	<i>Flexibilidad verbal</i>	<i>Originalidad verbal</i>	<i>Puntuación total en Creatividad Verbal</i>	<i>Fluidez verbal</i>	<i>Flexibilidad verbal</i>	<i>Originalidad verbal</i>
<i>Cal. Ciencias Naturales</i>	.55***	.55***	.60***	.40***	.23**	.11	.23**	.09
<i>Cal. Ciencias Sociales</i>	.23*	.23*	.35***	.15	.05	-1.21	.21**	-.04
<i>Cal. Lengua Castellana y Literatura</i>	.56***	.57***	.66***	.57***	.25**	.15*	.24**	.03
<i>Cal. Primera lengua extranjera inglés</i>	.49***	.48***	.54***	.55***	.22**	.06	.33***	.02
<i>Cal. Segunda lengua extranjera francés</i>	.37**	.42***	.37***	.25*	.14	.01	.21**	-.03

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p \leq .001$

Tal y como se puede observar en la Tabla 17, existe una relación positiva, estadísticamente significativa, en el caso del alumnado bilingüe entre el índice de creatividad verbal total y las calificaciones de todas las áreas analizadas: Ciencias Naturales ($r(122)=.55$; $p=.000$), Ciencias Sociales ($r(122)=.23$; $p=.01$), Lengua Castellana ($r(122)=.56$ $p=.000$), Primera lengua extranjera inglés ($r(122)=.49$; $p=.000$), Segunda lengua extranjera francés ($r(122)=.46$; $p=.001$). Lo mismo ocurre en los sujetos bilingües entre las puntuaciones obtenidas en el constructo fluidez verbal y el rendimiento académico en las áreas estudiadas: Ciencias Naturales ($r(122)=.55$; $p=.000$), Ciencias Sociales ($r(122)=.23$; $p=.01$), Lengua Castellana ($r(122)=.57$; $p=.000$), Primera lengua inglés ($r(122)=.48$; $p=.000$) y Segunda lengua francés ($r(122)=.42$; $p=.000$). Si se tienen en consideración para estos mismos participantes las relaciones entre los constructos flexibilidad verbal y las calificaciones obtenidas de las materias de las áreas verbales, se encuentran también relaciones positivas: Ciencias Naturales ($r(122)=.60$; $p=.000$), Ciencias Sociales ($r(122)=.35$; $p=.000$), Lengua Castellana ($r(122)=.66$; $p=.000$), Primera lengua inglés ($r(122)=.54$; $p=.000$) y Segunda lengua francés ($r(122)=.37$; $p=.000$). Respecto al alumnado de centros bilingües, también se encuentran relaciones positivas en el desarrollo de la originalidad verbal con las calificaciones en ciertas áreas verbales analizadas: Ciencias Naturales ($r(122)=.40$; $p=.000$), Lengua Castellana ($r(122)=.57$; $p=.000$), Primera lengua inglés ($r(122)=.55$; $p=.000$) y Segunda lengua francés ($r(122)=.25$; $p=.02$)

En el caso del alumnado no bilingüe se encuentra relación positiva,

estadísticamente significativa, entre creatividad verbal total y las calificaciones de Ciencias Naturales ($r(188)=.23$; $p=.002$), Lengua Castellana ($r(188)=.25$; $p=.001$), y Primera lengua extranjera inglés ($r(188)=.22$; $p=.003$). También se encuentran relaciones positivas con carácter significativo entre el elemento fluidez verbal y el rendimiento académico en el área de Lengua ($r(188)=.15$; $p=.04$). Y por último, entre el constructo flexibilidad verbal y las áreas Ciencias Naturales ($r(188)=.23$; $p=.002$), Ciencias Sociales ($r(188)=.21$; $p=.005$), Lengua Castellana ($r(188)=.24$; $p=.001$), Primera lengua extranjera inglés ($r(188)=.33$; $p=.000$) y Segunda lengua extranjera francés ($r(188)=.21$; $p=.003$), también se encuentran relaciones estadísticamente significativas de índole positivo.

- **Analizar la relación que hay entre la creatividad gráfica y el rendimiento en las distintas áreas curriculares afines al desarrollo de la creatividad gráfica en alumnado bilingüe y alumnado de estudios ordinarios.**

Si nos remitimos a lo descrito en el objetivo específico 3.2. para hallar las relaciones existentes entre los constructos creatividad gráfica/figurativa y sus diferentes elementos predictores (originalidad, elaboración, sombras y color, título y detalles especiales en relación con el rendimiento académico de las materias curriculares de naturaleza principalmente gráfica o figurativa), se ha llevado a cabo un análisis de correlación de Pearson, cuyo matriz se puede encontrar en la tabla18.

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

Tabla 18.
Correlaciones entre la creatividad gráfica y rendimiento académico de áreas curriculares de naturaleza gráfica en alumnado bilingüe y no bilingüe

	Alumnado bilingüe (N=122)						Alumnado monolingüe (N=188)					
	<i>Puntuación total en Creatividad Gráfica</i>	<i>Originalidad gráfica</i>	<i>Elaboración</i>	<i>Sombras y color</i>	<i>Título</i>	<i>Detalles especiales</i>	<i>Puntuación total en Creatividad Gráfica</i>	<i>Originalidad gráfica</i>	<i>Elaboración</i>	<i>Sombras y color</i>	<i>Título</i>	<i>Detalles especiales</i>
<i>Cal. Ed. Artística</i>	.13	-.02	.09	.03	.11	.03	.27***	.22**	.31***	-.15*	.15*	.24**
<i>Cal. Ed. Física</i>	.10	.00	.13	-.00	.07	.01	.23**	.17*	-.03	-.11	.20**	-.02
<i>Cal. Matemáticas</i>	.17	.12	.07	.10	.11	-.04	.32***	.27***	.38***	-.05	.12	.33***

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p \leq .001$

De la matriz de relaciones encontrada en la tabla 18 se puede observar cómo con respecto al alumnado de centros bilingües no existen relaciones estadísticamente significativas entre los constructos creatividad gráfica, así como en sus diferentes elementos predictores (originalidad, elaboración, sombras y color, título y detalles especiales), con las áreas curriculares de la etapa de Educación Primaria de naturaleza gráfica: Educación Artística, Educación Física y Matemáticas.

En cuanto al alumnado de centros no bilingües, podemos encontrar relaciones estadísticamente significativas y con carácter positivo entre la creatividad gráfica general y las diferentes áreas gráficas analizadas: Educación Artística ($r(188)=.27$; $p=.000$), Educación Física ($r(188)=.23$; $p=.001$) y Matemáticas ($r(188)=.32$; $p=.000$). Lo mismo ocurre entre el constructo originalidad gráfica y las calificaciones de Educación Artística ($r(188)=.22$; $p=.002$), Educación Física ($r(188)=.17$; $p=.02$) y Matemáticas ($r(188)=.27$; $p=.000$), donde también existen relaciones positivas estadísticamente comprobadas. Respecto a las relaciones entre el elemento elaboración y el rendimiento académico en las áreas mencionadas, también se encuentran relaciones positivas en dos de ellas: Educación Artística ($r(188)=.31$; $p=.000$), y Matemáticas ($r(188)=.38$; $p=.000$). También entre el constructo título y las áreas Educación Artística ($r(188)=.15$; $p=.04$), Educación Física ($r(188)=.20$; $p=.005$), y entre el elemento detalles especiales y las áreas Educación Artística ($r(188)=.34$; $p=.000$) y Matemáticas ($r(188)=.33$; $p=.000$). Por el contrario, se

encuentra una relación negativa estadísticamente comprobada entre el desarrollo de las sombras y el color y el rendimiento en el área de Educación Artística ($r(188)=-.15$; $p=.04$).

5. Resultados objetivo cuarto

Para dar respuesta al cuarto objetivo -comparar los intereses personales por las áreas curriculares entre ambos grupos-, hemos procedido a realizar estudios de diferencias de medias (t de *Student*), para analizar las diferencias en intereses personales en las áreas curriculares de carácter troncal y específico, así como aquellas de naturaleza verbal y gráfica. De manera detallada se pueden observar los resultados atendiendo a los siguientes objetivos específicos planteados:

- **Comparar los intereses personales por las áreas curriculares de carácter troncal entre ambos grupos.**

Haciendo alusión al objetivo número 4.1. (los intereses personales en las áreas de carácter troncal de los alumnos bilingües y no bilingües), hemos procedido a realizar un estudio de diferencia de medias (t de *Student*), para saber qué intereses tienen cada uno de los dos grupos por las diferentes áreas de carácter obligatorio y troncal que están cursando, y si existen diferencias entre

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

ambos grupos. En la Tabla 19 se muestran los estadísticos: medias y desviaciones típicas en intereses personales por cada una de las áreas estudiadas por el alumnado de los centros bilingües y centros no bilingües, y los resultados de la comparación de medias.

Tabla 19.

Prueba t en intereses personales de áreas troncales para los participantes bilingües y no bilingües

	Bilingües (N=122) <i>M (DT)</i>	No bilingües (N=188) <i>M (DT)</i>	<i>t(310)</i>
Interés en Ciencias Naturales (Natural Sciences)	2.18 (1.07)	2.57 (.82)	-3.63***
Interés en Ciencias Sociales (Social Sciences)	2.03 (1.06)	2.23 (1.02)	-1.66
Interés en Lengua Castellana y Literatura	5.12 (2.15)	5.30 (2.14)	-.75
Interés en Primera lengua extranjera inglés	2.63 (.73)	2.47 (.83)	1.74*
Interés en Matemáticas	2.21 (1.03)	1.96 (1.17)	1.91*

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p \leq .001$

Tras haber realizado la pertinente prueba estadística se puede observar cómo existen diferencias estadísticamente significativas entre el interés por el área

de Ciencias Naturales o Natural Sciences, donde el alumnado monolingüe ha obtenido una mayor puntuación media ($t(310)=-3.63$; $p=.000$). Lo mismo ocurre en el interés por la Primera lengua extranjera inglés, donde el alumnado bilingüe presenta unas puntuaciones medias más elevadas ($t(310)=1.74$; $p=.01$), y en el interés por Matemáticas, donde estos mismos sujetos también presentan un mayor interés que el alumnado de centros monolingües ($t(310)=1.91$; $p=.01$).

- **Comparar los intereses personales por las áreas curriculares de carácter específico entre ambos grupos.**

Para llevar a cabo la comparación de medias pertinente y dar respuesta al objetivo específico 4.2. llevaremos a cabo la prueba t de *Student* para determinar quiénes obtienen mayores puntuaciones medias en los intereses por las diferentes áreas de carácter específico tal y como se puede ver en la tabla 20.

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

Tabla 20.

Prueba t en intereses personales de áreas específicas para los participantes bilingües y no bilingües

	Bilingües (N=122) <i>M (DT)</i>	No bilingües (N=188) <i>M (DT)</i>	<i>t(310)</i>
Interés en Ed. Artística	2.80 (.51)	2.60 (.74)	-3.17***
Interés en Ed. Física	2.63 (.73)	2.83 (.52)	2.69***
Interés en Segunda lengua francés	2.03 (1.29)	2.45 (1.01)	-2.83***

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p \leq .001$

De los resultados extraídos al llevar a cabo la prueba t de *Student* se ha observado que el alumnado bilingüe presenta un mayor interés por el área de Educación Artística ($t(310)=-3.17$; $p=.000$); por el contrario, se han obtenido diferencias estadísticamente positivas en las áreas de Educación Física ($t(310)=2.69$; $p=.000$) y Segunda lengua extranjera francés ($t(310)=-2.83$; $p=.000$), donde el alumnado de los centros monolingües obtienen mayores puntuaciones medias.

- **Comparar los intereses personales por las áreas curriculares de carácter verbal entre ambos grupos.**

Para conocer los intereses personales que presentan en las áreas de naturaleza verbal los alumnos bilingües y no bilingües, como nos plantea el objetivo 4.3., y comparar las medias de ambos, llevaremos un estudio de diferencias de medias *t* de *Student*, de manera más detallada, donde se pueden observar tanto los estadísticos descriptivos de ambos grupos para cada una de las materias como los resultados de la comparación de medias en la tabla 21.

Tabla 21.

Prueba t en intereses personales en áreas de carácter verbal para los participantes bilingües y no bilingües

	Bilingües (N=122) <i>M (DT)</i>	No bilingües (N=188) <i>M (DT)</i>	<i>t(310)</i>
Ciencias Naturales (Natural Sciences)	2.18 (1.07)	2.57 (.82)	-3.63***
Ciencias Sociales (Social Sciences)	2.03 (1.06)	2.23 (1.02)	-1.66
Lengua Castellana y Literatura	5.12 (2.15)	5.30 (2.14)	-.75
Primera lengua extranjera inglés	2.63 (.73)	2.47 (.83)	1.74*

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

Segunda lengua extranjera francés	2.03 (1.29)	2.45 (1.01)	-2.83***
-----------------------------------	-------------	-------------	----------

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p \leq .001$

De los resultados extraídos se puede señalar que existen diferencias estadísticamente significativas en el área de Ciencias Naturales (Natural Sciences) ($t(310) = -3.63$; $p = .000$) y Segunda lengua extranjera francés ($t(310) = -2.83$; $p = .000$), donde el alumnado de centros monolingües supera en puntuaciones medias a los alumnos de centros bilingües; por el contrario, en el área de Primera lengua extranjera inglés ($t(310) = 1.74$; $p = .01$) el alumnado bilingüe supera en interés al alumnado monolingüe.

- **Comparar los intereses personales por las áreas curriculares de carácter gráfico entre ambos grupos.**

Haciendo referencia al objetivo 4.4. - comparar los intereses personales de los dos grupos estudiados en aquellas áreas de naturaleza gráfica-, se ha llevado a cabo un estudio de diferencias de medias t para muestras independientes (tabla 22):

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

Tabla 22.

Prueba t en intereses personales por las áreas de carácter gráfico o figurativo para los participantes bilingües y no bilingües

	Bilingües (N=122) <i>M (DT)</i>	No bilingües (N=188) <i>M (DT)</i>	<i>t(310)</i>
Ed. Artística	2.80 (.51)	2.60 (.74)	-3.17***
Ed. Física	2.63 (.73)	2.83 (.52)	2.69***
Matemáticas	2.21 (1.03)	1.96 (1.17)	1.91*

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p \leq .001$

Al llevar a cabo la prueba anteriormente citada se encuentran diferencias estadísticamente significativas tanto en las áreas de Educación Artística ($t(310) = -3.17$; $p = .000$) y Matemáticas ($t(310) = 1.91$; $p = .01$) a favor del alumnado bilingüe, obteniendo mayores puntuaciones medias. Sin embargo, en el área de Educación Física ($t(310) = 2.69$; $p = .000$) el alumnado monolingüe presenta un mayor interés por dicha área.

6. Resultados objetivo quinto

Para dar respuesta al objetivo quinto -explorar las relaciones entre intereses personales por áreas curriculares y el rendimiento académico de estudiantes bilingües y no bilingües-, y a los objetivos específicos 5.1. -relaciones entre calificaciones en áreas verbales e intereses por estas mismas áreas- y 5.2. -relaciones entre el rendimiento académico en las áreas gráficas y los intereses personales en estas mismas materias- que se derivan de él, se han llevado a cabo análisis de correlación establecidos mediante el coeficiente de correlación de Pearson para las variables intereses por las áreas curriculares y el rendimiento académico obtenido en las materias medidas (ver tablas 23 y 24).

- **Explorar las relaciones entre intereses personales por áreas curriculares de carácter verbal y el rendimiento académico de esas mismas áreas entre estudiantes bilingües y no bilingües.**

Para analizar las relaciones existentes entre los constructos -rendimiento académico de las áreas verbales y los intereses por las áreas de esa misma naturaleza- se ha llevado a cabo un análisis de correlaciones según el coeficiente de Pearson, como se puede observar en la tabla 23.

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

Tabla 23.

Correlaciones entre rendimiento académico de áreas curriculares de naturaleza verbal e intereses personales por las mismas en alumnado bilingüe y no bilingüe

	Alumnado bilingüe (N=122)					Alumnado monolingüe (N=188)				
	<i>Interés Ciencias Naturales</i>	<i>Interés Ciencias Sociales</i>	<i>Interés Lengua</i>	<i>Interés Inglés</i>	<i>Interés Francés</i>	<i>Interés Ciencias Naturales</i>	<i>Interés Ciencias Sociales</i>	<i>Interés Lengua</i>	<i>Interés Inglés</i>	<i>Interés Francés</i>
<i>Cal. Ciencias Naturales</i>	.02	.20*	.26**	.11	.22*	.06	.16*	.08	.30***	.02
<i>Cal. Ciencias Sociales</i>	.14	.41***	.03	.27*	.46***	.07	.13	.00	.39***	.10
<i>Cal. Lengua</i>	.07	.32***	.19*	.19*	.35***	.05	.12	.33***	.20**	-.03
<i>Cal. Inglés</i>	-.01	.24*	.25*	.13	.32***	.04	.21**	.28***	.37***	-1.31
<i>Cal. Francés</i>	.28**	-.04	-.02	.31**	.15	-.01	.11	1.13	.26***	-.02

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p \leq .001$

Tras realizar la prueba estadística pertinente observada en la matriz de correlaciones de la tabla 23 se pueden diferenciar aquellas relaciones estadísticamente significativas en el alumnado bilingüe. De manera más precisa, se han encontrado relaciones positivas entre el rendimiento académico del área de Ciencias Naturales o Natural Sciences con el interés que presenta el alumnado hacia las materias de Ciencias Sociales/Social Sciences ($r(122)=.20$; $p=.03$), Lengua Castellana ($r(122)=.26$; $p=.004$) y Francés ($r(122)=.22$; $p=.01$). Lo mismo ocurre entre el rendimiento en el área de Ciencias Sociales/Social Sciences como los intereses encontrados en las áreas de Ciencias Sociales/Social Sciences ($r(122)=.41$; $p=.000$), Inglés ($r(122)=.27$; $p=.003$) y Francés ($r(122)=.46$; $p=.000$). También se encuentran relaciones estadísticamente positivas para el alumnado de centros bilingües entre las calificaciones en el área de Lengua Castellana y los intereses encontrados en las áreas de Ciencias Sociales/Social Sciences ($r(122)=.32$; $p=.000$), Lengua ($r(122)=.19$; $p=.04$), Inglés ($r(122)=.19$; $p=.04$) y Francés ($r(122)=.35$; $p=.000$). De igual forma se encuentran relaciones positivas entre los constructos rendimiento en Primera lengua extranjera inglés y los intereses por las asignaturas de Ciencias Sociales/Social Sciences ($r(122)=.24$; $p=.01$), Lengua ($r(122)=.25$; $p=.01$), y Francés ($r(122)=.32$; $p=.000$); también se han encontrado relaciones de índole positiva entre las calificaciones de Segunda lengua extranjera francés y los intereses por Ciencias Naturales/Natural Sciences ($r(122)=.28$; $p=.008$) y Primera lengua extranjera inglés ($r(122)=.31$; $p=.004$).

Respecto al alumnado de centros no bilingües, podemos mencionar las siguientes relaciones estadísticas, todas ellas significativamente positivas: entre el rendimiento de Ciencias Naturales con los intereses por las áreas de Ciencias Sociales ($r(188)=.16$; $p=.03$) e Inglés ($r(188)=.30$; $p=.000$), las calificaciones en la asignatura de Ciencias Sociales con los intereses de Primera lengua extranjera inglés ($r(188)=.39$; $p=.000$), las calificaciones de Lengua Castellana con los intereses en las materias de Lengua Castellana ($r(188)=.33$; $p=.000$) y Primera lengua extranjera inglés ($r(188)=.20$; $p=.005$), entre el rendimiento en el área de Inglés y los intereses por Ciencias Sociales ($r(188)=.21$; $p=.005$), Lengua ($r(188)=.28$; $p=.000$) e Inglés ($r(188)=.37$; $p=.000$). Y por último, también entre el rendimiento en el área de Francés y el interés por la materia Primera lengua extranjera inglés ($r(188)=.26$; $p=.000$).

- **Analizar las relaciones entre intereses personales por áreas curriculares de carácter gráfico y el rendimiento académico de esas mismas áreas entre estudiantes bilingües y no bilingües.**

Para dar respuesta al objetivo específico 5.2. y ver las relaciones existentes entre los constructos -rendimiento académico de las áreas de naturaleza figurativa y los intereses por estas mismas áreas-, se ha llevado a cabo un análisis de correlación establecido mediante el coeficiente de correlación de Pearson (tabla 24).

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

Tabla 24.

Correlaciones entre rendimiento académico de áreas curriculares de naturaleza gráfica e intereses personales en las mismas áreas en alumnado bilingüe y no bilingüe

	Alumnado bilingüe (N=122)			Alumnado monolingüe (N=188)		
	<i>Interés Ed. Artística</i>	<i>Interés Ed. Física</i>	<i>Interés Matemáticas</i>	<i>Interés Ed. Artística</i>	<i>Interés Ed. Física</i>	<i>Interés Matemáticas</i>
Cal. Ed. Artística	.06	.07	.15	-.07	-.04	.25**
Cal. Ed. Física	.16	-.04	-.09	.05	.16*	.17*
Cal. Matemáticas	-.06	-.06	-.07	-.18*	-.08	.18*

Nota: *p<.05 **p<.01 ***p≤.001

Tras haber realizado los análisis pertinentes, podemos señalar que en el caso del alumnado escolarizado en los centros bilingües no existen relaciones estadísticamente significativas (positivas o negativas) entre los constructos estudiados: rendimiento académico de áreas gráficas y los intereses encontrados hacia las materias que contemplan los mismos tipos de aprendizajes.

En lo que respecta al alumnado monolingüe o de centros no bilingües, existen relaciones estadísticamente significativas positivas entre el rendimiento en el área de Educación Artística y los intereses personales por Matemáticas ($r(188)=.25$; $p=.001$), así como las calificaciones en Educación Física con el interés hacia esta misma asignatura ($r(188)=.16$; $p=.002$) y Matemáticas ($r(188)=.17$; $p=.002$). También encontramos relaciones estadísticamente positivas entre el rendimiento académico en Matemáticas con los intereses personales encontrados hacia esta misma área ($r(188)=.18$; $p=.01$), pero por el contrario se han encontrado relaciones negativas en este alumnado entre las notas obtenidas en la materia de Matemáticas con el interés por Educación Artística ($r(188)=-.18$; $p=.01$).

Capítulo VII

Discusiones e interpretación de los resultados

La investigación presentada se ha orientado a estudiar la relación entre cuatro constructos: bilingüismo, creatividad, rendimiento académico e intereses personales por las áreas curriculares. Para ello hemos llevado a cabo una revisión teórica, y en base a dicha revisión teórica hemos establecido unos objetivos que constituyen los ejes vertebradores de dicho estudio.

Es por ello que las discusiones expuestas en la presente investigación se estructuran siguiendo la secuencia establecida para presentar los resultados de la misma, para lo cual se irá reflexionando y respondiendo a los objetivos planteados en este estudio. Por último, se darán respuesta a las hipótesis planteadas, dando con ello sentido a las premisas planteadas.

1. Discusiones relativas al cumplimiento de los objetivos y las hipótesis

En relación a los objetivos propuestos, nos hemos planteado estudiar que las personas bilingües y no bilingües difieren en el ámbito en el que muestran mayor creatividad, así como el rendimiento académico presentado en las áreas curriculares que cursan y en los intereses personales por las mismas. Además, nos hemos planteado estudiar la relación existente entre la creatividad y el rendimiento académico. Y por último, la relación entre rendimiento académico e interés por las áreas curriculares en el segundo tramo de Educación Primaria. De manera más concreta, el objetivo general planteado y del que se derivan los objetivos específicos planteados quedaba formulado de la siguiente manera:

- Estudiar las diferencias en creatividad, rendimiento académico e intereses por las áreas curriculares entre alumnos de estudios bilingües y estudiantes de estudios ordinarios de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región Murcia, y analizar la relación entre estos constructos.

Como se ha mencionado anteriormente, para dar respuesta al objetivo general del presente trabajo partiremos de las discusiones de cada uno de los objetivos específicos y de las hipótesis planteadas para los mismos.

1.1. Objetivo primero e hipótesis 1: evaluar diferencias en creatividad general y específica (verbal y gráfica)

El primer objetivo específico que se derivaba del objetivo general formulado era el que hacía mención a evaluar las diferencias en creatividad general y específica (gráfica y verbal) entre sujetos pertenecientes a estudios bilingües y sujetos de estudios ordinarios con edades similares. Nuestros resultados apuntan a que en primer lugar cabe destacar la relación existente entre estudiar en un programa bilingüe y presentar un determinado potencial creativo: así lo demuestran los resultados obtenidos, que apuntan que existe relación entre tener capacitación bilingüe y ser más creativos gráficamente.

Los resultados demuestran que la capacitación lingüística (saber más de un idioma) está relacionada con el desarrollo creativo de los alumnos de Educación Primaria, con lo cual dicho trabajo corrobora lo expuesto por autores como Riciardel (1992), Hommel et al. (2011) o Lee y Hee Kim (2011), entre otros, quienes apuntaban una relación directa entre ser bilingüe y poseer un determinado potencial creativo.

Si tomamos la creatividad como constructo formado por creatividades específicas, se puede concretar que la capacitación bilingüe es decisiva en el desarrollo de dichas creatividades específicas. En particular, si nos referimos al potencial creativo de naturaleza verbal, podemos señalar que en contra de lo descrito por autores como Fleith et al. (2002) y Marsh y Richard (2009) no influye la educación basada en el bilingüismo sobre dicho potencial, y así lo avalan los resultados de la investigación llevada a cabo en la presente tesis, donde indicadores como la fluidez o la flexibilidad verbal presentan unos mayores índices en el alumnado monolingüe, demostrando que unos aprendizajes impartidos y desarrollados en la lengua materna potencia un mayor pensamiento divergente verbal.

En esta línea señalamos el estudio realizado por Ródenas-Ríos et al. (2016) donde ponen de manifiesto cómo la capacitación bilingüe no es predictora de poseer un alto grado de creatividad verbal, señalando que la enseñanza monolingüe incrementa habilidades asociadas al desarrollo de dicha creatividad, como la flexibilidad verbal o la fluidez de la misma. De todo ello deriva que una

profundización y/o desarrollo de lo que conocemos como lengua materna o primaria puede ser un factor clave en el desarrollo del pensamiento divergente, al constituir estructuras semánticas de mayor consistencia en la mente humana, así como fomentar la confianza lingüística en los alumnos, entendiendo esta confianza verbal como la seguridad que aporta a la persona conocer plenamente el código que emplea para comunicarse, que ocasiona un empleo más eficaz y con ello creativo del mismo.

En contra de la creatividad verbal encontramos otra creatividad: la gráfica o también conocida como figurativa. Los resultados obtenidos por nuestra investigación avalan que la educación basada en el bilingüismo es un aspecto a tener en cuenta para el desarrollo de la misma. Estudios como los realizados por Konaka (1997) mantenían dicha premisa, que hemos podido corroborar. Habilidades que conforman el desarrollo de dicha creatividad (como la originalidad, el uso de las sobras y el color, la realización de detalles especiales, realización de títulos o la elaboración de dibujos) son puntos fuertes en el alumnado bilingüe, lo que hace constatar que la interiorización de códigos lingüísticos integra el desarrollo de habilidades gráficas.

La mente creativa debe ser considerada una división de diferentes ámbitos, dando con ello sentido a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2002): es por ello que la asociación de una determinada creatividad también queda asociada a un dominio lingüístico diferente. Según los resultados extraídos en la presente investigación, el bilingüismo sólo puede ser considerado como factor de

desarrollo de la creatividad gráfica. Una explicación razonada de esta relación puede ser el dominio de diferentes esquemas mentales en los alumnos bilingües, como apuntaba Bialystok et al. (2008) pues en ellos la capacidad de ser más creativos a nivel gráfico o figurativo puede estar ocasionado por un uso indiscriminado de diferentes formas y usos de expresión y comunicación (uso indiscriminado en su día a día de diferentes lenguas, como el inglés o el español), que en definitiva también puede provocar el desarrollo de lo que conocemos como expresión artística o gráfica.

De acuerdo con lo expuesto en la Hipótesis 1, respecto a si el alumnado que estudia en programas bilingües tendrá un mayor potencial creativo a nivel general y a nivel específico (verbal y gráfico) que el alumnado que estudia en un programa monolingüe (Lee y Hee Kim, 2011), esto se puede afirmar desde manera parcial. Sólo podemos corroborar que la creatividad debe de ser considerada como una estructura formada por varias creatividades específicas, pues la capacitación bilingüe según la presente investigación está ligada a un determinado potencial creativo, en este caso a la creatividad gráfica, pero no existe relación con el desarrollo de la creatividad verbal ni general. Con esta afirmación damos sentido a la teoría de la Inteligencias Múltiples formulada por Gardner (2002), que sostiene que la mente humana está configurada de varias inteligencias, dependientes entre ellas en cuanto a funcionamiento pero independientes en origen y propósito. Y es en este mismo sentido que podemos afirmar que la creatividad debe de ser tomada desde esta misma perspectiva.

1.2. Objetivo segundo e hipótesis 2: medir diferencias en rendimiento académico

El objetivo segundo es el que hace referencia al análisis de las diferencias en rendimiento académico en cada una de las áreas curriculares de carácter obligatorio entre alumnado bilingüe y no bilingüe. Podemos comenzar exponiendo que podemos hacer una diferenciación si a la naturaleza de las áreas hacemos mención para exponer dichas discusiones: en este trabajo hemos analizado por un lado aquellas áreas de origen verbal o lingüístico -y dónde los aprendizajes tienen como unos de sus más importantes objetivos desarrollar las capacidades verbales básicas para el desarrollo humano como: escritura, lectura, oralidad comprensión verbal, etc.-, y por otro lado aquellas áreas que son de corte gráfico -o que tienen el propósito de ampliar las capacidades de simbolización o figuración.

Si hacemos mención al rendimiento académico de los sujetos estudiados (según su capacitación bilingüe), en el caso de las primeras áreas o de naturaleza verbal -Ciencias Naturales o Natural Sciences, Ciencias Sociales o Social Sciences, Lengua Castellana y Primera lengua extranjera inglés y segunda lengua extranjera francés- se puede afirmar que, en todas aquellas impartidas en lengua extranjera inglés en los programas bilingües, el alumnado que no se encuentra escolarizado en dichos programas de profundización lingüística obtiene mejores calificaciones. En esta línea se pueden señalar también los trabajos realizados por Lapkin et al. (1990); Halsall (1998); Holobow, et al. (2001), Sotoca (2014) y Ródenas-Ríos et al. (2016).

El rendimiento en una determinada área denota un buen dominio de destrezas académicas básicas en el desarrollo escolar como la escritura, la lectura o la propia comprensión de los textos. Un alumno que emplea de manera indiscriminada una segunda lengua puede dominar diferentes idiomas que sin duda le potencia el uso de diferentes códigos de comunicación, pero tal y como mantienen los resultados de esta investigación no potencian la asimilación de contenidos y con ello la comprensión de los mismos cuando se dan en esa lengua. El dominio eficaz de un determinado idioma tiene que ver de manera directa con una buena asimilación del mismo, que en el caso de aquellas áreas curriculares dadas en lengua extranjera provoca en el alumnado incoherencias conceptuales. Por ello, el alumnado monolingüe -o que lleva a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje a través de su lengua materna- presenta un mayor rendimiento académico, pues la lengua materna le sirve como código para comprender y asimilar todos los contenidos, lo que derivará en un mayor rendimiento.

Esta afirmación se opone a lo expuesto por Edwards (1989), Cade (1997) Turnbull et al. (2003) y Pagan (2005), que pusieron de manifiesto que una enseñanza bilingüe con el paso de los años puede equiparar el desarrollo académico de ambos grupos: alumnos bilingües y no bilingües. Por otro lado, podemos considerar que si existe en el alumnado bilingüe un mayor rendimiento en determinadas áreas, no referimos al rendimiento en otros idiomas que no son la lengua extranjera vehicular de los propios programas bilingües actuales (inglés), es decir hacemos alusión al rendimiento en el área de Segunda lengua francés. Respecto a esta área, es donde el alumnado de centros bilingües obtiene

diferencias estadísticamente significativas a su favor. Ya hemos hablado de los grandes beneficios de las enseñanzas bilingües (Deshays, 1990; Arnberg, 1993; Baker, 1996; Ardila, 2012), entre las que destacábamos las ventajas sociales, culturales, pero en especial aquellas consideradas de desarrollo cognitivo: control cognitivo, plasticidad lingüística, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva, etc. Es precisamente esa plasticidad lingüística la que debemos de nombrar para dar sentido a dichos resultados.

El cerebro humano se adapta a los aprendizajes que el medio le proporciona, y es en los contextos bilingües donde los idiomas extranjeros suponen una nueva herramienta de comunicación para los alumnos que se encuentran escolarizados en ellos. De estos aprendizajes se deriva la facilidad para asimilar nuevas lenguas al desarrollar destrezas básicas en el aprendizaje de las lenguas extranjera como el speaking, reading, listening o writting, que incrementan el rendimiento en otras lenguas extranjeras. Es por ello que el bilingüismo que estudiamos en la presente tesis (inglés-español) es un buen predictor del rendimiento en otras lenguas extranjeras, en este caso el francés, por poner al alcance de los alumnos estrategias y habilidades básicas para ampliar su repertorio lingüístico.

En cuanto a aquellas áreas de corte gráfico o también conocidas como figurativas, en los resultados extraídos se puede observar que en todas ellas es el alumnado de centros monolingües el que obtiene un mejor rendimiento académico. Áreas como Educación Artística y Educación Física, que tienen menos

peso en el currículo de la etapa de Educación Primaria que cualquiera de las áreas troncales, en especial en los últimos cursos de ésta, ponen de manifiesto que son de vital importancia para un adecuado desarrollo curricular del resto de áreas. A su vez, en el área troncal de Matemáticas también es preciso señalar que el alumnado de centros no bilingües obtiene mejores calificaciones que el alumnado de centros bilingües.

De esto se derivan varias conclusiones:

- El incremento poco moderado de la enseñanza de idiomas o de aprendizajes en aquellas áreas dadas en modalidad bilingüe, y que pueden suponer la principal carga lectiva para el alumnado de los centros con dicha modalidad de escolarización, puede reducir el rendimiento académico de estos alumnos.
- Una enseñanza compensada y comprendida de manera adecuada por los alumnos de los centros no bilingües (interiorizan los aprendizajes de todas las áreas en su lengua materna) puede aumentar su rendimiento académico, no produciendo en el alumnado un cambio constante en el código de comunicación empleado en su ámbito escolar.

Es por ello que tanto en áreas conocidas según la nueva normativa nacional (LOE, modificada por LOMCE) como troncales y específicas se aprecian

discrepancias en rendimiento, pues es el alumnado de centros monolingües los que obtienen una mayor puntuación media tanto aquellas obligatorias troncales como aquellas de corte específico.

Por último, podemos dar respuesta a la Hipótesis 2 formulada para el presente objetivo: si el alumnado que cursa estudios bilingües presenta un mayor rendimiento académico en aquellas áreas de carácter verbal, mientras que los monolingües presentan un mayor rendimiento en aquellas áreas curriculares de carácter no verbal (Maddux, Adán, y Galinsky, 2010). En relación a esto podemos afirmar que no se cumple esta segunda hipótesis, pues, de acuerdo con los resultados obtenidos, como se ha señalado anteriormente, el rendimiento en una determinada área no depende directamente de que los alumnos estén cursando aprendizajes en otras lenguas, es decir, aprendizajes que conlleven una introducción de enseñanzas en otras lenguas. De lo señalado anteriormente podemos concluir que el rendimiento tiene que ver con la carga lectiva que tenga el alumno en una determinada área y la forma de presentar los aprendizajes.

1.3. Objetivo tercero e hipótesis 3: analizar relación entre creatividad y rendimiento académico

El tercer objetivo específico tiene el propósito de analizar la relación que hay entre las creatividades específicas (gráfica y verbal) y el rendimiento en las distintas áreas curriculares afines al desarrollo de esas creatividades en alumnado

bilingüe y alumnado de estudios ordinarios.

Para discutir los resultados extraídos en este objetivo podemos observar, por un lado, aquellos que hacen alusión a la relación entre la creatividad verbal, sus diferentes constructos predictores y el rendimiento encontrado en las diferentes áreas verbales medidas, todo ello tomando como variable independiente la capacitación lingüística del alumnado. Por otro lado, la relación entre la creatividad gráfica y sus diferentes habilidades asociadas y las calificaciones medias en las áreas de naturaleza figurativa.

Nuestros resultados apuntan a que, en cuanto al alumnado bilingüe, existen relaciones estadísticamente significativas y positivas entre las calificaciones encontradas en las áreas verbales (Social Sciences, Natural Sciences, Lengua, Inglés y Francés) y el desarrollo de la creatividad verbal. Pese a tener puntuaciones medias más bajas tanto en rendimiento en dichas áreas como en los índices de pensamiento creativo, podemos afirmar que un buen desarrollo académico es índice de desarrollo creativo verbal.

Diversos estudios como los realizados por Garaigordobil y Torres (1996) y Escalante (2006) demuestran que existe una relación directa entre la creatividad y el rendimiento académico en diferentes áreas, lo que constatamos en nuestra propia investigación. Posiblemente pese a obtener calificaciones más bajas en dichas áreas lingüísticas y más bajos índices de creatividad verbal, la exigencia que los centros bilingües tienen en los aprendizajes sobre dichas áreas impartidas en lenguas extranjeras -o que simplemente prioricen las capacidades verbales o

lingüísticas- justifique la correlación positiva entre ambos constructos.

En el caso del alumnado no bilingüe o de centros monolingües existen correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las áreas de lengua y dicha creatividad y sus propios elementos predictores (a excepción de la originalidad), y en el resto de áreas medidas con la variable flexibilidad, lo cual puede indicarnos que el alumnado monolingüe posee una mayor competencia en áreas de profundización en su lengua materna por constituir el código idiomático con el que se ha desarrollado tanto en el contexto familiar, como social y escolar, pues permite profundizar en ella y desarrollar a su vez capacidades básicas del lenguaje como la creatividad verbal. En otras áreas, como aquellas relacionadas con los idiomas o con los aprendizajes sociales y de ciencias, puede aportar al alumnado una flexibilidad lingüística propia de conocer conceptos específicos relacionados con el medio o vocabulario en otras lenguas que fomenta en definitiva sus registros lingüísticos y con ello esa flexibilidad, aunque no la fluidez.

En cuanto a la relación entre los constructos creatividad gráfica y rendimiento en las áreas de naturaleza figurativa, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que es el alumnado monolingüe el que presenta una correlación positiva y estadísticamente significativa entre ambos elementos. Dichos resultados seguirían manteniendo lo dispuesto por Garaigordobil y Torres (1996) y Escalante (2006).

Como se ha señalado anteriormente, la exigencia en los centros bilingües sobre aquellas áreas de corte fundamentalmente bilingüe o en aquellas áreas de

lengua extranjera puede ser la explicación fundamental de la no existente correlación entre estos elementos. Por el contrario, áreas específicas como Educación Artística o Educación Física, aunque no con la carga lectiva necesaria, sí son áreas que se tienen en cuenta en los centros educativos monolingües por ser espacios para desarrollar capacidades expresivas y corporales de vital importancia en el último tramo de Educación Primaria. A su vez, las Matemáticas es, como la Lengua Castellana, el área obligatoria con mayor carga lectiva en estos centros, cuyos aprendizajes son tenidos muy en cuenta para el desarrollo académico. El lenguaje vehicular que se emplee en ellas -en este caso, el castellano, como nos apuntan los resultados obtenidos- es un dato a tener en cuenta para que exista una relación exitosa entre rendimiento y fomento de la creatividad gráfica, comprobando que fomentar unos aprendizajes en lengua materna ayudan a comprender, aplicar y posteriormente fomentar el pensamiento divergente de los aprendizajes dados en los sujetos.

Por último para dar sentido a la hipótesis planteada sobre el tema en cuestión, la creatividad (verbal y gráfica) influye en el rendimiento académico de las áreas curriculares de su misma naturaleza, independientemente de la modalidad de estudios que se curse (Escalante; 2006). Podemos confirmarla de acuerdo con los resultados obtenidos en nuestra investigación, pues, independientemente de la capacitación bilingüe del alumnado, los constructos creatividad y rendimiento son realidades significativamente relacionadas, y más aún si hacemos mención a la relación positiva entre el rendimiento académico de determinadas áreas y el desarrollo de las diferentes creatividades específicas, lo

que avala que la creatividad sea un constructo formado por habilidades específicas y que el fomento de éstas posibilita el desarrollo del potencial en los aprendizajes que conllevan la ejercitación de dichas creatividades.

1.4. Objetivo cuarto e hipótesis 4: comparar intereses personales por las áreas curriculares

Para obtener una información lo más exhaustiva posible sobre este objetivo se han mostrado los resultados haciendo una diferenciación entre aquellas áreas de carácter verbal -y que a priori deben de ser mayor interés para aquellos alumnos que están más familiarizados con los idiomas o con áreas dadas en otras lenguas, es decir, los alumnos de centros bilingües, por estar inmersos en un programa donde los aprendizajes lingüísticos o verbales son el eje que da sentido al mismo- y aquellas áreas de carácter más gráfico o de naturaleza simbólica o figurativa.

En relación a los intereses que presentan ambos grupos por las áreas de carácter verbal, observamos que existen diferencias en todas aquellas áreas que implican aprendizajes de esta misma naturaleza a favor del alumnado no bilingüe: en concreto, podemos observar diferencias estadísticamente significativas a favor de este grupo en áreas que se dan en una lengua extranjera (en este caso inglés), por ser la lengua vehicular para dar las asignaturas consideradas bilingües, como Ciencias Naturales (Natural Sciences), o áreas que implican aprendizajes

básicamente del conocimiento de su propia lengua, como es el caso del área de Lengua Castellana o del conocimiento de otras lenguas, como es la Segunda lengua francés. De ello podemos deducir que los intereses por las áreas curriculares son dependientes de la carga lectiva que tengan dichas áreas en un determinado programa, y en especial de los tipos de aprendizajes que se lleven en él. Es por ello que el alumnado bilingüe presenta una fuerte carga lectiva de aprendizajes en una lengua extranjera, y que si no se introducen de una manera adecuada pueden ocasionar graves desajustes afectivos y de rechazo ante ellos. La sobrecarga de aprendizajes en inglés es probable que pueda ser una de las razones por las cuales el alumnado bilingüe no supera en interés al monolingüe en estas áreas.

Por el contrario, si hacemos mención al área de Primera lengua extranjera inglés, a pesar de lo expuesto anteriormente es la única área donde el alumnado de centros bilingües presenta una mayor puntuación media en interés hacia ella. De ello extraemos dos conclusiones:

- Los intereses hacia una determinada área están relacionados directamente con la carga lectiva que tengan en un determinado curso: así, en el alumnado bilingüe estudiado las áreas dadas en modalidad bilingüe suponen una gran carga lectiva para estos, presentando por ello un menor interés que el alumnado monolingüe en dichas materias.
- Sin embargo, conocer la lengua de la cual parten la mayoría de sus aprendizajes ocasiona en los alumnos el interés por conocerla en profundidad, y en definitiva interiorizarla para aprender de aquellas otras

áreas que se dan en esa misma lengua extranjera.

En relación a las áreas de naturaleza gráfica, los resultados obtenidos nos permiten constatar que el alumnado de centros bilingües presenta un mayor interés en áreas como Educación Artística o Matemáticas, mientras que el alumnado monolingüe presenta más interés por la materia de Educación Física, pudiendo con ello extraer varias conjeturas:

- El interés del alumnado bilingüe por áreas no bilingües como Matemáticas muestra que requieren de una comprensión previa de los aprendizajes en su lengua materna para poder comprender y así fomentar su motivación hacía las enseñanzas de la misma.
- Aquellas áreas donde los aprendizajes son más asequibles desde el punto de vista conceptual, como otra lengua extranjera y la Educación Plástica (Educación Artística) puede fomentar el interés por esas áreas.

Toda la información descrita muestra diferentes aspectos que no coinciden con lo expresado por López-Martínez (1999a) en sus estudios, ya que en ellos confirmaba que en los niveles más altos de la etapa de Educación Primaria el alumnado presentaba un mayor interés por aquellas áreas donde presentaban una mayor carga lectiva, lo cual apuntaba a que los aprendizajes debían de ser dados en

su justa medida y fomentando en todo momento la libre enseñanza, respetando la motivación de los alumnos.

Con lo expuesto hasta ahora podemos dar respuesta a la hipótesis 4 formulada para el presente objetivo, que venía a decir que el alumnado que cursa sus estudios en un programa bilingüe presenta más interés por las áreas de carácter verbal que el alumnado que cursa sus estudios en un programa monolingüe. Nuestra hipótesis se cumpliría de manera parcial al no existir un mayor interés por parte del alumnado bilingüe por aquellas áreas de naturaleza bilingüe, pero sí por aquellas que ayudan a comprender la lengua que sirve de código para comprender otras áreas, en este caso en inglés, lo que nos permite afirmar que el alumnado tiene interés por comprender los aprendizajes de la mejor manera posible, reforzando en el caso del alumnado bilingüe la comprensión del idioma extranjero con el que se dan las áreas dadas en bilingüe.

1.5. Objetivo quinto: estudiar la relación entre rendimiento académico e intereses personales por las áreas curriculares

Podemos hacer una diferenciación entre la relación entre el interés/rendimiento académico de aquellas áreas de naturaleza verbal y del interés/rendimiento académico de aquellas áreas de carácter gráfico.

Por un lado, y respecto a las relaciones entre los intereses personales y las calificaciones obtenidas en aquellas áreas de corte verbal o lingüístico, podemos

afirmar que el alumnado monolingüe es el que presenta una mayor correlación en intereses por unas determinadas áreas con el rendimiento con esas mismas materias (Ciencias Sociales, Inglés y Lengua), mientras que el alumnado bilingüe presenta una correlación positiva de las variables interés/rendimiento entre las áreas Social Sciences y Lengua. Esto nos permite comprobar que el rendimiento está asociado con el interés que se posea hacia una determinada área, dando con ello sentido a lo descrito por López-Martínez (1999a), que mantenía la relación positiva entre ambos constructos. Por el contrario, también podemos afirmar que la capacitación lingüística no es una variable a tener en cuenta en la relación de ambas variables.

Respecto a la relación interés/rendimiento en las áreas de naturaleza gráfica, podemos afirmar que sólo en el caso del alumnado de centros monolingües podemos encontrar relaciones de corte positivo y estadísticamente comprobado en áreas de carácter específico (Educación Artística y Educación Física), lo que confirma nuevamente lo expuesto por López-Martínez (1999a), que sostenía la importancia de presentar un cierto interés por las materias para obtener un rendimiento pleno hacia ellas.

De acuerdo con todo ello, podemos dar respuesta a la hipótesis formulada para el presente objetivo: el interés personal del alumnado sobre determinadas áreas curriculares influye sobre el rendimiento académico de esas mismas áreas. Y afirmar que dicha hipótesis se cumple, pues el interés por determinadas áreas sí determina el rendimiento o las calificaciones que se obtenga en las mismas,

poniendo así de manifiesto la importancia de tener en cuenta lo que conocemos como perspectiva afectiva o motivacional de los aprendizajes, donde el interés o la manera de ver las materias por parte de los alumnos puede ser un factor decisivo en el desarrollo académico, y con ello llegar o no al éxito escolar.

Capítulo VIII

Conclusiones

1. Conclusiones finales e implicaciones para la práctica educativa

Los beneficios ocasionados al implantar un sistema bilingüe en un marco educativo indica que la posibilidad de acceder a dos idiomas, es decir, a llevar a cabo un programa de estudios bilingües, tiende a manifestarse positivamente en los aspectos cognitivos y académicos del alumno (Herrera, 2011). Sin embargo, en los últimos años se ha cuestionado desde varios ámbitos profesionales la precocidad y la masiva enseñanza de contenidos específicos en una lengua extranjera.

Diversos estudios, como los recogidos por PISA (2012, 2015), han demostrado el pésimo estado académico de los estudiantes españoles; sin embargo, se requieren estudios que se impliquen y cuestionen cuál puede ser la causa de este desfase. Los resultados obtenidos por pruebas externas evidencian en muchos casos el trabajo del profesorado español, pero más que la metodología empleada o los tipos de aprendizajes enseñados: ¿no puede deberse dicho fracaso a la falta de autonomía que los centros, directores y en definitiva los profesores presentan en sus aulas?

En las enseñanzas primarias es de gran importancia desarrollar la adquisición de la Competencia Comunicativa básica que ayude al alumnado a expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas en al menos una lengua extranjera. Pese a ello, el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Primaria sigue primando la consecución de capacidades básicas, como son la emisión y comprensión de

mensajes sencillos en una lengua extranjera, lo que puede explicar esa falta de creatividad verbal en el alumnado y la poca motivación que pueden tener hacia las áreas curriculares donde priman las actividades basadas en estos supuestos, aspecto que puede argumentar los bajos índices en rendimiento académico encontrados en áreas como Lengua e Inglés en el alumnado bilingüe en comparación con el monolingüe.

También podemos afirmar que el rendimiento en una determinada área tiene que ver con los intereses que se tengan hacia ella. En la actualidad, en muchas ocasiones desviamos la atención de lo verdaderamente importante, de lo afectivo, y como hemos dicho anteriormente nos centramos en aprendizajes puramente mecánicos y memorísticos. Es de vital importancia, como se demuestra en este estudio y desde nuestra perspectiva como docentes, interesarnos por lo que piensan los alumnos, ofrecerles un espacio de expresión en el aula, y donde sean los propios protagonistas de sus aprendizajes, pues el verdadero sentido de la educación es dar a los alumnos el papel que verdaderamente requieren, el papel de ser investigadores, de desempeñar responsabilidades y de llegar a ser en definitiva personas con valores íntegros.

Por otro lado, a la vista de los datos y conclusiones obtenidas, nos planteamos a qué puede deberse la ausencia de relación entre la creatividad y el rendimiento académico en el alumnado no bilingüe a nivel verbal. Una posible explicación es que la escuela actual está sometida a una enseñanza basada en el planteamiento de problemas cerrados y donde la capacitación bilingüe e

instrumental supone la principal meta para la institución educativa, que no dejan margen de indagación y exploración de las posibilidades de trabajo por parte de los alumnos, lo cual disminuye considerablemente sus posibilidades creativas.

A pesar del interés que se muestra desde las instituciones políticas y educativas por fomentar la creatividad, (en nuestro país la LOE (2006) en cap. 2 art. 16 y LOMCE (2013) en preámbulo (epígrafe IV), reflejando la necesidad del sistema educativo de incidir en esta habilidad de forma transversal) en la escuela se sigue valorando el pensamiento lógico abstracto y memorístico más que la solución de problemas. Una posible justificación de ello se podría deber a que las leyes se elaboran sin contar con la comunidad educativa y en los centros no es posible cumplir con programas utópicos elaborados por tecnócratas que no conocen la realidad de las aulas.

Posiblemente uno de los factores más acentuados en el planteamiento de este tipo de enseñanza para la creatividad propuesta por la LOE (2006) y la LOMCE (2013) es la formación de los docentes, dispuesta desde unos supuestos también muy cerrados y basada en la enseñanza del “libro de texto”, debido principalmente porque los currículos de las distintas leyes obligan a cumplir unas programaciones con una temporalidad inamovible e irreal.

La formación del profesorado desde una perspectiva integral y realista debe ser uno de los principales objetivos de la comunidad y administración educativa: la educación emocional, el aprendizaje basado en proyectos, las inteligencias múltiples, el flipped classroom o clase invertida, entre otros temas de interés en la

actualidad, deben explotarse como estrategias metodológicas. Fomentando en el alumnado capacidades tan básicas como la exploración activa de su entorno, gestionar sus propias emociones o tener iniciativa en el trabajo, lograremos el desarrollo de una capacidad para crear e interesarse por cambiar el mundo.

La escuela actual además se ve afectada por diversos factores, como el incremento constante de alumnos en las aulas, cambios legislativos constantes o evaluaciones externas, lo cual conlleva al planteamiento de aprendizajes muy poco abiertos y que no dan cabida a la exploración de soluciones novedosas para los alumnos, así como plantear problemas también de una manera más abierta por parte de los docentes.

En definitiva, podemos concluir haciendo mención a estudios como los realizados por Garaigordobil y Torres (1996) o Escalante (2006), que ponían de manifiesto que la creatividad tiene que ser tomada como un valor de gran importancia en la enseñanza, como una opción de aprendizaje que da cabida al desarrollo tanto de la inteligencia de los alumnos como a la riqueza de los aprendizajes. Es así como se puede llegar a conseguir un aprendizaje funcional y significativo para el alumno, pues del ingenio o la capacidad de despertar el interés de los alumnos/as dependerá que estos lleguen a interesarse por los aprendizajes.

Desde este trabajo queremos ofrecer un espacio de reflexión sobre la necesidad de apostar por dichos aprendizajes, siempre escuchando a los alumnos y respetando sus intereses y motivaciones, al tiempo que fomentando su curiosidad

y necesidad de ofrecer ideas, porque, como expone César Bona a propósito de “la nueva educación” (2015), “algo mágico sucede cuando a un niño se le ofrece la oportunidad de dar un paso adelante y comienzan a cambiar las cosas” (pg.216).

2. Limitaciones y perspectivas futuras

Una de las limitaciones de esta investigación puede ser el número de centros participantes, pero por razones ajenas a nuestra voluntad no fue posible obtener una muestra mayor.

Una de las bondades de este trabajo ha sido la minuciosidad con la que se han recogido los datos. Se ha llevado a cabo una evaluación exhaustiva, invirtiendo un tiempo aproximado de una hora por cada sujeto, y se ha logrado una gran colaboración por parte de los centros implicados. Aunque en un futuro se contempla aumentar la muestra para ampliar este estudio, esta investigación recoge de forma completa todo el proceso investigador, desde la revisión teórica, la formulación de objetivos e hipótesis de investigación, la corroboración/falsación de los mismos y la discusión de los resultados obtenidos, dando respuesta a los objetivos de aprendizaje que debe cubrir el trabajo de tesis.

Como perspectivas futuras podemos plantear una mayor potencialización de las diferentes creatividades en los alumnos, independientemente de su capacitación bilingüe, para conseguir los mejores resultados posibles en las áreas donde se desarrollan de manera más precisa las habilidades en los cuales son más

eficaces, así como en las áreas donde presentan un mayor interés por el trabajo, consiguiendo con ello enseñar de una manera más individual y llegando a crear un clima de enseñanza-aprendizaje más rico y significativo, si a características individuales nos referimos.

Además, sería muy interesante tener en cuenta las diferentes habilidades donde los alumnos tienen mayor eficacia, para potenciar el resto de áreas donde pudieran tener mayores dificultades.

No obstante, este estudio no da respuesta a si dependiendo de la capacitación bilingüe de los alumnos estos tienen o no mayor dificultad a la hora de adquirir los aprendizajes instrumentales que la escuela brinda. Sería interesante en futuros estudios profundizar en la relación que puede existir entre la capacidad bilingüe de los alumnos con su potencial creativo y las posibles dificultades de aprendizaje que tuviesen, así como estudiar la creatividad en más dominios, como pueden ser el motriz y el musical o comparar las capacidades creativas, el rendimiento académico y los intereses personales por las áreas curriculares entre alumnos monolingües, alumnos bilingües y alumnos plurilingües.

Bibliografía

- Abdelilah-Bauer, B. (2011). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Editorial Morata.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Albó, X. (1998). Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación. En L. E. López e I. Jung (Eds.), *Sobre las huellas de la voz* (pp. 126-156). Madrid: Ediciones Morata-Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos-Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung.
- Alonso, J. (1984). Atribución de la casualidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infancia y aprendizaje*, 26, 31-46.
- Alonso-Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. y Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave en el aprendizaje creativo*. Barcelona: Grao.
- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997-1013.
- Amabile, T. M. (1994). *La mente creativa*. Barcelona: Gedisa.
- Aparicio, M. (2009). Análisis de la Educación Bilingüe en España. *ICEAPaper* (12), 1-6.

- Aparicio-García, M. y Sánchez-López, M.P. (septiembre, 2003). Bilingüismo y creatividad. *I Congreso Internacional de Creatividad. IV Encuentro de Profesores e Investigadores del campo de la Creatividad y la Innovación. La evaluación de la creatividad*, Murcia, septiembre 2003.
- Ardila, A. (2005). Spanglish: An anglicized Spanish dialect. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27, 60-81.
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 25(2), 99-114.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Colección Cambridge Didáctica de Lenguas
- Artola, T., Ancillo, I., Barraca, J., Mosteiro, P. y Pina, J. (2004). *PIC-N. Prueba de imaginación creativa para niños*. Madrid: TEA.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. En J. Atkinson (ed.), *Personality, Motivation, and Action: Selected Papers* (pp. 101-119). Nueva York: Praeger.
- Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Oxford, England: Grune & Stratton.
- Arnberg, L. (1993). *Educación bilingüe de los niños*. Uppsala: Solen Forlän.

- Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers: a reply to my critics. *Review of Educational Research*, 48, 251-257.
- Ausubel, D.P. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Baetens Beardsmore, H. y Lebrun, N. (1991). Trilingual Education in the Grand Duchy of Luxembourg. En O. García (Ed.), *Focusschrift in Honor of Joshua Fishman* (pp.107-120). Amsterdam: John Benjamins.
- Bain, B. (1975). Toward an integration of Piaget and Vygotsky: bilingual considerations. *Linguistics*, 13(160), 5-20.
- Baker, C. (1996). *Barnets väg till tvåspråkighet*. Uppsala: Förlaget Påfågeln.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barrios Espinosa, M.E. y García Mata, J. (2004). Classroom management. En Eds. D. Madrid y N. McLaren (eds.) *Tefl In Primary Education* (pp 481-516). Granada: Universidad de Granada.
- Bazzo, B. (1979). *Un gran passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire*. París: PUF.
- Beacco, J. C. y Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.

- Beebe, V., y Mackey, W. (1990). *Bilingual schooling and the Miami experience*. Miami, FL: Institute of Inter American Studies.
- Bekerman, Z. (2004). Potential and limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: Bilingual Palestinian–Jewish schools in Israel. *The Teachers College Record*, 106(3), 574-610. Recuperado de <http://www.hajar.org.il/hajar/docs/publication/en-Bekerman-1.pdf>
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child development*, 70, 636-644.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2002). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 52(1), 159–199.
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of bilingual Education and Bilingualism*, 10, 210-223.
- Bialystok, E., Craik, F. y Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(4), 859-873.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Blanco, A. (1981). Bilingüismo y cognición. *Estudios de psicología*, (8), 50-81.

Blanco Puentes, J. A. (2007). Bilingüismo. La lengua materna ante la globalización.

Gist: Revista Colombiana de Educación Bilingüe, 1, 39-48.

Blázquez Ortigosa, A. (2010). Análisis del bilingüismo. Revista digital. Innovación y experiencias educativas, (31), 1-9.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt.

Bloomfield, L. (1935). Linguistic Aspects of Science. *Philosophy of Science*, 2(4), 499-517.

Boden, M.A. (1994). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona: Gedisa.

Bono, E. D. (1998). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.

Bona, C. (2015). *La Buena educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Madrid: Plaza Janés.

Brown, H.D (1991). *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology*. Nueva York: Prentice Hall Regents.

Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principies: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Longman.

Caballero, M. G. (2008): "Las competencias bilingües como objetivo. Experiencias docentes". *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 31, pp. 89-101.

- Cade, J. M. (1997). The foreign language immersion program in the Kansas City., *Dissertation Abstracts International -A 58*(10), 3838.
- Canale, M., 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. Schmidt (eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Ed. Longman.
- Canale, M. y Swain, M., 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Campos, A. y González, M.A. (1993). Creatividad y rendimiento académico en estudiantes de bellas artes, ciencias y letras. *Adaxe*, 9, 19-28.
- Cenoz, J. (2001). Three languages in contact: Language attitudes in the Basque Country. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (eds.) *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*. Zarau: University of the Basque Country.
- CERCLE (2001). *Centro Europeo de Recursos Culturales, Lingüísticos y Educativos*. Consultado el día 6 de Febrero de 2015. Recuperado de <http://servicios.educarm.es/admin/webForm.php?mode=visualizaAplicacionWeb&aplicacion=CERCLE&web=16#this>
- Cheshire, J. (1991) Introduction: Sociolinguistics and English around the world. En J. Chesire (Ed.), *English around the World* (pp. 1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheuk, D. K., Wong, V., & Leung, G. M. (2005). Multilingual home environment and

specific language impairment: a case-control study in Chinese children.

Paediatric Perinatal Epidemiology, 19, 303-14.

Chomsky, N. (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Consejería de educación y ciencia de Castilla la Mancha (2005). Panorama de la educación europea no universitaria. *Revista educar en Castilla la Mancha*, (27), 4-5. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93191/00620073000528.pdf?sequence=1>

Colzato, L. S., Bajo, M. T., Van den Wildenberg, W., Paolieri, D., Nieuwenhuis, S. T., La Heij, W. y Hommel, B. (2008). How does bilingualism improve executive control? A comparison of active and reactive inhibition mechanisms. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(2), 302-312.

Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (2), 71-92. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071848832010000200004&script=sci_arttext&tlng=e

Clyne, M. (1997). Some of the things trilinguals do. *The Journal of Bilingualism*, 1, 95-116.

Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Consejería de educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Corbalán, F.J., Martínez, F., Donolo, D., Tejerina, M., Limiñana, R.M. (2003). *CREA Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA. Ediciones.

Council of Europe (2000). *The Modern Languages Project*. Recuperado de <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/7/en/shiels.html>

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe,.

CPR Región de Murcia (2016). Centro de Profesorado y Recursos de la Región de Murcia. Consultado el día 31 de agosto de 2016. Recuperado de <https://www.murciaeduca.es/cprregiondemurcia/sitio/>

Crookes, G. y Schmidt, R.W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Una psicología de la felicidad*. Círculo de Lectores: Barcelona.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Editorial Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (2006). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. (2ª ed.) Barcelona: Paidós.

- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: CUP.
- Craik, F. y Bialystok, E. (2005). Intelligence and executive control: Evidence from aging and bilingualism. *Cortex*, 41, 222-224.
- Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Bandalos, D., y Zuo, L. (2005). Report on the 40-year follow up of the Torrance Tests of Creative Thinking: Alive and well in the new millennium. *Gifted Child Quarterly*, 49 (4), 283-293.
- Crawford, J. (2004). *Educating English Language Learners: Language diversity in the classroom (5th ed.)*. Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services, Inc.
- Cropley, A.J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review*, 23(2), 72-79.
- Cummins, J. (1978). Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 395-416.
- Cummins, J. (1983). La hipótesis de la interdependencia lingüística y el desarrollo educativo de los niños bilingües. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education Issues in assessment and pedagogy*. United Kingdom: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second- language proficiency in bilingual children. En E. Bialystok (ed.) *Language processing in bilingual*

children (pp. 70-76). New York, NY: Cambridge University Press.

Cummins, J. y Corson, D. (Eds.) (1998). *Bilingual education*. Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de educación*, 326, 37-61.

Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.

Davis, G.A. (1989). Testing for creative potential. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 257-274.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E.L., Kasser, T. y Ryan, R.M (1997). Self-determined teaching: opportunities and obstacles. En J.L. Bess (Ed), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. Londres: Johns Hopkins UP.

Decreto 198/2014, de 5 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 206, de 6 de septiembre de 2014.

Decreto 43/2015, de 27 de marzo, por el que se establece un sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y se crea la comisión de reconocimiento de niveles de competencia en lenguas extranjeras. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 74, de 31 de marzo de 2015.

De Haan, R. F., y Havighurst, R. J. (1961). *Educating gifted children*. Chicago: The University of Chicago Press.

Deshays, E. (1990). *L'enfant bilingue*. Paris: Éditions Robert Laffont.

Dörnyei, Z (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ehrman, M (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. California: Sage.

Edwards, H. (1989). *Review of the literature*. In N. Halsall, Immersion/regular program study (pp. 1-64). Nepean, ON: Carleton Board of Education.

Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

Elliot, A.J. y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72,

218-232.

Elliot, A.J. y Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

Elliot, A.J., McGregor, H.A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.

Escalante, G. (1989). Relaciones entre creatividad e inteligencia. *Revista de AVEPSO*, 12, 1-2.

Escalante, G. (2006). *Creatividad y rendimiento académico*. Venezuela: Saber ULA.

Esquivias, M.T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1).

Eurodyce (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurodyce European Unit.

Feldhusen, J.F., Denny, T. y Condon, C.F. (1965). Anxiety, divergent thinking, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 56, 40-45.

Fernández- Abascal, E.G. (1995). *Manual de Motivación y Emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Aceres, S.A.

Fernández-Abascal, E.G. (2000). *Psicología General. Motivación y Emoción*. Madrid:

Centro de Estudios Ramón Aceres, S.A.

Fleith, D. S., Renzulli, J. S., & Westberg, K. L. (2002). Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classroom. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 373-386.

Flescher, I. (1963). Anxiety and achievement and intellectually gifted and creatively gifted children. *Journal of Psychology*, 56, 251-268.

Ferrando, M., Prieto, M.D., Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3(7), 21-50. Recuperado de http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/747/2/Art_7_101_spa.pdf

Garaigordobil, M. y Pérez, J. I. (2004). Un estudio de las relaciones entre distintos ámbitos creativos, *Educación y ciencia*, 16(8), 11-21.

Garaigordobil, M. y Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico, *Revista de psicología Universitas Tarraconensis*, 18(1), 87-98.

García, A. E. (2008). *Motivación individual*. Consultado el 21 de noviembre del 2015, de: http://grupos.emagister.com/documento/administracion_motivacionyorganizacion/1048-38669

Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of*

Attitudes and Motivation. Londres: Edward Arnold.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2006). *The selected Works of Howard Gardner in The Development and Education of the Mind*. London, New York: Routledge.

Gardner, R.C. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Gardner, R.C. y MacIntyre, P.D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.

Garner, R.C., Tremblay, P.F. y Masgoret, A. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation. *Modern Language Journal*, 81, 344-362.

Gasquoine, P., Cavazos, A., Cantu, J., y Weimer, A. A. (2010). Bilingualism and Hispanic American intelligence test scores. En. E. F. Caldwell (Ed.) *Bilinguals: Cognition, Education and Language Processing* (pp. 181-199). New York, NY: Nova Publishers.

Gervilla, A. (1987). *Creatividad, inteligencia y rendimiento*. Málaga: Universidad de Málaga.

Gervilla, Á. (2003). Creatividad y aprendizaje. En *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro. Tomo I*. Madrid: editorial Dykinson.

- Gervilla, Á. (2006). Creatividad y actividad profesional. En *Comprenderé y evaluar a creatividad. Volumen I*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Giles, H y Byrne J.L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 17-40.
- Gisbert, X. (2012). La enseñanza bilingüe, un camino hacia la excelencia. *Nueva revista de Política, Cultura y Arte*, (141). Recuperado de <http://www.nuevarevista.net/articulos/la-ensenanza-bilinguee-un-camino-hacia-la-excelencia>
- Goleman, D (2006). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Cairós.
- Gollan, T. H. y Acenas, L. A. (2004). What is a TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish-English and tagalog-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 30, 246-69
- Gollan, T. H., Montoya, R. I. y Werner, G. A. (2002). Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. *Neuropsychology*, 16, 562-576.
- Gómez Parra, E y Roldán Tapia, A. (2004). Language learning and acquisition. Theories and methods of teaching and learning. En D. Madrid y N. McLaren (eds.), *Tefl In Primary Education* (pp. 73-101). Granada: Universidad de Granada.
- Goncz, L. (1988). A Research Study on the Relation between Early Bilingualism and

Cognitive Development. *Psychologische Beitrage*, 30, 75-91.

Goñi, A. (2000). *Desarrollo de la creatividad*. San José: EUNED.

Greene, J (1998). A meta-analysis of the Effectiveness of Bilingual Education.

Bilingual Research Journal, 21 (2,3), 103-122.

Grosjean, F. (1992). Another view of Bilingualism. En L.J. Harris (ed.) *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 51-62). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.

Gutiérrez- Gutiérrez, A.P. (2009). El Bilingüismo y la sociedad. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, marzo 2009.

Gutiérrez Ramírez, M. y Landeros Falcón, I.A. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes educacionales*, 15(1), 95-107.
Recuperado de <file:///C:/Users/JUAN%20ANTONIO/Downloads/Dialnet-ImportanciaDelLenguajeEnElContextoDeLaAldeaGlobal-3579781.pdf>

Hakuta, K., Goto, Y. y Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* California: University of California Linguistic Minority Research.

Halsall, N. (1998). French immersion: The success story told by research. Keynote address at "French Immersion in Alberta: Building the Future Conference", Edmonton, Alberta, November 19-20, 1998.

Heaton, R. K., Chelune, G. J., Talley, J.L. Kay, G.G. y Curtiss, G. (1993). *Wisconsin Card Sorting Test manual: Revised and expanded*. Odesaa, FL: Psychological

Assessment Resources.

Hernández, A. E., Dapretto, M., Mazziotta J., y Bookheimer, S. (2001). Language switching and language representation in Spanish-English bilinguals: an fMRI study. *Neuroimage*, 14, 510-520.

Herrán, A. D. L. (2003). Creatividad total y formación profunda del profesorado. En *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro. Tomo I*. Madrid: editorial Dikynson.

Holobow, N. E., Genesee, F., Lambert, W. E. y Gastright, J. (1987). Effectiveness of partial French immersion for children from different social class and ethnic backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 8 (2), 137-151

Hommel, B., Cozalto, L.S., Fischer, R. y Christoffels, I. K. (2011). Bilingualism and creativity: benefits in convergent thinking come with losses in divergent thinking. *Frontiers in psychology*, 2(273), 1-5. Recuperado de <http://www.readcube.com/articles/10.3389/fpsyg.2011.00273?locale=en>

Hood, P. (2005). *CLIL Models in the CLIP Report*. London: CILT

Howard, E., Sugarman, J. y Christian, D. (2003). *Trends in Two-way Immersion Education: A Review of the Research*. Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.

Howe, M. (1999). *La capacidad de aprender. La adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Alianza editorial.

- Huidobro, T. (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Jiménez, Artiles, Rodríguez y García (2007). *PVEC4. Prueba verbal de creatividad*. Canarias: Consejería de educación, universidades, cultura y deportes del Gobierno de Canarias.
- Johnstone, R., Dobson, A. y Pérez-Murillo, M. D. (2010). *bep (spain) evaluation*. Documento elaborado por el equipo de evaluación para la presentación celebrada el 25 de marzo de 2010. Madrid.
- Jordaan, H., Shaw-Ridley, G., Serfontein, J., Orelowitz, K., y Monaghan, N. (2001). Cognitive and linguistic profiles of specific language impairment and semantic pragmatic disorder in bilinguals. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 53, 153-65.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. En R. Quirk y H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kessler, C. y Quinn, M. E. (1980). *Positive effects of bilingualism on Science problem-solving abilities*. In J. Alatis (Ed.), Georgetown University round table on languages and linguistics (pp. 295-308). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Khatena, J. (1989). Intelligence and creativity to multitalent. *The Journal of*

Creative Behavior, 23, 93-97.

Kitao, K. (abril, 1996). *British Council*. Recuperado de http://members.tripod.com/the_english_dept/esc.html[STANDARDIZEDEN
DPARAG]

Konaka, K. (1997). *The relationship between degree of bilingualism and gender to divergent thinking ability among native Japanese-speaking children in the New York area*. New York: New York University.

Krashen, S.D. (1983). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, England: Pergamon Institute of English.

Krashen, S.D. y Terrel, T.D. (1988). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. New York: Prentice Hall.

Krashen, S. D. (1996). *Under Attack: The Case against Bilingual Education*. Culver City, Calif.: Language Education Associates.

Lagasabaster, D. (1999). El aprendizaje del inglés como L2, L3 o Lx: ¿en busca del hablante nativo? *Revista de psicodidáctica* (8), 73-88. Recuperado de <http://ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/109/105>

Langé, G. (2002). *TIE-CLIL Professional Development Course*. Milan, Italy: Direzione Regionale della Lombardia

Lambert, W. E. (1981). Un experimento canadiense sobre el desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela, *Revista*

de Educación, 268, 167-177.

Lambert, W. E.; Tucker, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury house.

Lapkin, S. (1982). The English writing skills of French immersion pupils at grade five. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 39, 24-33.*

Latorre, A., del Ricón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: ediciones experiencia.

Le Doux, J. (1996). *The Emotional Brain*. Nueva York: Simon & Schuster.

Lee, H. y Hee Kim, K. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and individual differences, 50(8), 1186- 1190.*

Leman, J. (1990). Multilingualism as norm, monolingualism is as exception: the Foyer Model in Brusels. En M. Byran y J. Leman (Eds.), *Bicultural and Trilingual Education* (pp. 7-29). Clevedon: Multilingual Matters.

Leung, A. K. y Chiu, C. (2010). Multicultural experiences, idea receptiveness, and creativity. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 41(5-6), 723-741.*

Leung, A. K., Maddux, W. W., Galinsky, A. D., y Chiu, C. (2008). Multicultural experience enhances creativity: The when and how. *American Psychologist, 63(3), 169-181.* Recuperado de

<http://people.ucsc.edu/~cnreyes/teaching/multiculturalCreative.pdf>

Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 308, de 24 de diciembre de 1992.

LGE (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 187, de 6 de agosto de 1970.

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 106, de 4 de mayo de 2006.

Lombardi, J. (1986). The Metalinguistic Abilities of Bilingual Subjects Le abilita metalinguistiche nei soggetti bilingui. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, 103-114.

LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, de 10 de diciembre de 2013.

López-Martínez, J. (1999a). El contexto familiar de los alumnos. Un aspecto a tener en cuenta por los profesores. *Revista de enseñanza universitaria*, (14-15), 111-117. Recuperado de

http://institucional.us.es/revistas/universitaria/14_15/art_9.pdf

López-Martínez, J. (1999b). Estudio longitudinal sobre los intereses curriculares de

los alumnos en la Educación Primaria. *Revista de investigación educativa*, 17(1), 107- 125. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/122301/114961>

Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco libros.

Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J.M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas*. Madrid: Síntesis.

Luque, G. y Tejada, G. (2008). Buscando el bilingüismo en comunidades monolingües: técnicas diferenciales para la enseñanza en primaria. *En 25 años de lingüística en España* [Recurso electrónico]: hitos y retos (pp. 381-388). Universidad de Murcia.

Madrid, D. y McLaren, N. (2004). The foreign language teacher. En D. Madrid y N. McLaren (eds.) *Tefl In Primary Education* (pp 23-26). Granada: Universidad de Granada.

Maddux, W. W., Adam, H. y Galinsky, A. D. (2010). When in Rome.... learn why the Romans do what they do: How multicultural learning experiences enhance creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6), 731-741. Recuperado de <http://psp.sagepub.com/content/36/6/731.full.pdf+html>

Marsh, D. y Richard, H. (2009). *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity*. Bruselas: Europublic sca/cva.

Marco, A. (1993). Bilingüismo y educación. *Revista interuniversitaria de formación*

del profesorado, (18), 175-185.

Mateo-Andrés, J. (2012). La investigación ex post-facto. Bisquerra Alsina, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.

Menchén, F. (2001). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Menchén, F. (2006). El producto creativo. En *Comprender y evaluar la creatividad. Volumen 1*. Málaga: ediciones aljibe.

Met, M. (1993). *Foreign Language Immersion Programs*. Consultado el día 6 de Febrero de 2015. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/1994/immersion.htm>

Michel Evans, E. (2005). La importancia del idioma inglés como nexo entre culturas. *Consensus*, 9(10), 101-106.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: ANAYA.

Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca nueva.

Naranjo, M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José, C. R.: Universidad de Costa Rica.

Naranjo, M.L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.

Navarro-Alonso, R. (2003). La creatividad y el interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro. Tomo I*. Madrid: editorial Dykinson.

Nuñez, J.C. (2009, Braga). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

Olea, J. y García, C. (1989). Validez concurrente y factorial de algunas medidas de personalidad, proceso y productos creativos. *Psicológica*, 10, 49-59.

Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Orden del 29 de abril de 1996 autorizaba de una manera experimental la enseñanza de una lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 112, de 8 de mayo de 1996.

Orden de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 105, de 2 de mayo de 2000.

Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües. En BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía), 156, de 11 de agosto de 2006.

Orden de 25 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria, se establece el programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueba la convocatoria de selección de centros para el curso 2009/2010. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 127, de 4 de junio de 2009.

Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 99, de 3 de mayo de 2011.

Orden de 11 febrero de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se modifica la Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para Centros Docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 44, de 22 de febrero de 2013.

Orden de 14 de mayo de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el programa de enseñanza bilingüe en centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 119, de 25 de mayo de 2013.

Orden de 15 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza bilingüe Español-Inglés en la Educación Primaria, se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros y se establece la denominación de “Colegios Bilingües de la Región de Murcia”. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 139, de 19 de junio de 2015.

Orden de 13 de abril de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se convocan subvenciones por la acreditación en una competencia idiomática del profesorado no universitario de centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 90, de 20 de abril de 2016.

Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 133, de 10 de junio de 2016.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

- (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- Padolsky, D. (Diciembre, 2002). *How has the English language learner population changed in recent years?* Washington: National Clearinghouse for English Language Acquisition.
- Pagan, C. R. (2005). *English learners' academic achievement in a two-way versus a structured English immersion program*. New York: Teachers College.
- Pajares, F., Britner, S.L. y Valiente, G. (2000). Relation between achievement goals and selfbeliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Palmero, F., Martínez-Sánchez, F y Fernández-Abascal, E. (2002). El proceso motivacional. En F. Palmero., E. Fernández-Abascal., F. Martínez., y M. Chóliz (Comp), *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGrawHill.
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., y Rice, M. (2003). Bilingual children with specific language impairment: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1-15.
- Pavlenko, E. (2005). Bilingualism and thought. En J. F. Kroll y A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches* (pp. 433-453). New York: Oxford University Press.
- Pérez, J. I. (2000) *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y otras variables del desarrollo infantil*. San Sebastián: Servicio

editorial de la Universidad del País Vasco.

Pérez-Gabriel, A.M. (2011). Visión futurista de la adquisición de una segunda lengua. *Académica*, 2(3), 64-76.

Pérez-Invernón, M.A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Pin-trich, P. y De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Publicaciones Diagonal Santillana para profesores (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Ed. Santillana.

Plucker, J.A. (1999). Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to Present) longitudinal data. *Creativity Research Journal*, 1(2), 103-114.

Puckler, J.A. y Zabelina, D. (2009). Creativity and interdisciplinarity: one creativity or many creativities? *ZDM Mathematics Education*, 41, 5-11.

Prieto, M.D., López, O., Ferrándiz, C., y Bermejo, M.R. (2003). Adaptación de la prueba figurativa del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en una muestra de los primeros niveles educativos. *Revista de Investigación*

Educativa, 21, 201- 213.

Prieto, M.D., Grigorenko, E., Ferrando, M. y Sainz, M. (2011) Inteligencia creativa y alta habilidad. En María Dolores Prieto (Coord.), *Psicología de la Excepcionalidad*. Madrid: Síntesis.

Prieto, M.D., Parra, J., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, M.R., y Sánchez, C. (2006). Creative abilities in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 4(3), 277-290.

Ramajo, A. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. extranjera.

Ramos, F. (2006, julio). Los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y en España: dos innovaciones en la enseñanza de idiomas. *XL Congreso internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Málaga. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_33.pdf

Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista Iberoamericana de educación*, (44), 133-146

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid: ESPASA- CALPE, S.A.

Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, se establecían las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Primaria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 152, de 26 de junio de 1991.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 293, de 8 de diciembre de 2016.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 52, de 1 de marzo de 2014.

Resolución de 2 de junio de 2014, de la Directora General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad por la que se define el Programa Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés en Educación Primaria y se convocan adscripciones de centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia para el curso 2014/2015. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 130, de 7 de junio de 2014.

Robert, P.M., García, L.J., Desrochers, A. y Hernández, D. (2002). English performance of proficient bilingual adults on the Boston Naming Test. *Aphasiology*, 16, 635-645.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (11 th ed.). New York, NY: Cambridge University Press.

- Ródenas-Ríos, J. A., Fernández-Canca, J. M. y Ródenas Ríos, M. (2016). La creatividad verbal en el alumnado bilingüe y su influencia en el rendimiento de las áreas lingüísticas. *Tejuelo*, 24, 228-250.
- Rodríguez-Estrada, M. (2005). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos del desarrollo*. Sevilla: Editorial MAD.
- Rodríguez-Fornells, A., van der Lugt, A., Rotte, M., Britti, B., Heinze, H-J., y Münte, T.F. (2005). Second language interferes with word production in fluent bilinguals: brain potential and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(3), 1-12.
- Rosselli, M., Ardila, A., Araujo, K., Weekes, V. A., Caracciolo, V., Padilla, M., y Ostrosky-Solís, F. (2000). Verbal fluency and repetition skills in healthy older Spanish-English bilinguals. *Applied Neuropsychology*, 7, 17-24.
- Rotaetxe, K. (1988). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Rubio, F. D. y Hermosín, M. (2010). Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior análisis de contexto y detección de necesidades. *XXI. Revista de educación*, 12, 107-128.
- Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5325/b16450115.pdf?sequence=2>
- Runco, M. A. y Sakamoto, S. O. (1999). Experimental studies of creativity. En R. J.

Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp.62-93). New York: Cambridge University Press.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54- 69.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000b). Self-determinations theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Salaberri, M. S. (2009). Un centro y un plan que van de la mano. *Cuadernos de Pedagogía* (395), 62-65

Salameh, E. K., Hakansson, G., y Nettelblatt, U. (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: A longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 65-91.

Salameh, E. K., Nettelblatt, U., y Gullberg, B. (2002). Risk factors for language impairment in Swedish bilingual and monolingual children relative to severity. *Acta Paediatrica*, 91(12), 1379-1384.

Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.

Schumann, J. H. (1978). The acculturation model for second language acquisition, en R. Gingras (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language*

Teaching, Arlington: Centre for Applied Linguistics.

Signoret Dorcasberro, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿Cuándo comenzar en bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, 25(102), 6-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210202>

Simonton, D. K. (1990). Creativity and wisdom in aging. En J.E. Birren y K.W. Schaie (Eds.): *Handbook of the psychology of aging* (3rd ed., pp. 320-329). New York: Academic Press.

Solé Mena, A. (2010). *Multilingües desde la cuna; educar a los hijos en varios idiomas*. Barcelona: Editorial UOC.

Sotoca, E. (2014). La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Madrid* 25(2), 481-500.

Spence Sharpe, M. (2007). El criollo limonense: diglosia o bilingüismo. *Revista InterSedes*, 5(8), 1-14.

Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87-98.

Suárez, M. L. (2005, Junio). *Claves para el éxito del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)*. Quinta Jornada sobre Aprendizaje

Cooperativo. Universidad de Deusto, Bilbao.

Taylor, I. A. (1975). A retrospective view of creative investigation. En Taylor and Getzels (Eds.) *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine.

Temprano-Sánchez, A. (2011). *Las TIC en la enseñanza Bilingüe. Recursos prácticos para la creación de actividades interactivas y motivadoras*. Sevilla: Psicoeduca.

Thomas, W. P. y Collier, V. P. (2003). The Multiple Benefits of Dual Language. *Educational Leadership*, 61 (2), 61-64.

Torrance, E.P., y Safter, H.T. (1999). Making the creative leap beyond: Revision of the search for satori and creativity. Buffalo, NY: CEF Press.

Torrance, E.P., y Wu, T. (1981). A comparative longitudinal study of the adult creative achievements of elementary school children identified as highly intelligent and as highly creative. *Creative Child and Adult Quarterly*, 6, 71-76.

Torre, S. De la (1991). *Evaluación de la creatividad. Test de abreacción para evaluar la creatividad. TAEC*. Madrid: Escuela española.

Torre, S. De la (1996). *Para investigar la creatividad*. Barcelona: PPU.

Trechera, J. L. (2005). *Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?* Consultado el 15 de febrero de 2016, de: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>

- Trigo, E., y otros. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Trujillo, F. (noviembre, 2001). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Congreso Nacional Inmigración, Convivencia e Interculturalidad, Ceuta.
- Turnbull, M., Hart, D. y Lapkin, S. (2003). Grade 6 French immersion students' performance on large-scale reading, writing, and mathematics tests: Building explanations. *Alberta Journal of Educational Research*, 49 (1), 6-23.
- Urban, K. K. y Jellen, H. G. (1996). *Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCTDP)*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Valdés, C. (2005). *Motivación*. Consultado el 12 de noviembre de 2015, recuperado de <http://www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/lamotici.htm>
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol.29). Nueva York: Academic Press.
- Volterra, V. y Taeschner (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.
- Wechsler, S.M. (1998). Avaliação multidimensional da criatividade: Uma realidade necessária. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 89-99.

Weiner, B. (1992). Motivation. *Encyclopedia of Educational Research*, 6 ed., vol.3, Nueva York: Macmillan, pp.860-865.

Weinreich, U. (1953, 1968). *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.

Williams, M. y Burden, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Wilton, D. (mayo, 2005). Disponible en Internet:
<http://www.wordorigins.org/histeng.htm>

Whitaker, J. H. & Rueda, R., y Prieto, A. (1985). Cognitive Performance as a Function of Bilingualism in Students with Mental Retardation. *Mental Retardation*, 23, 302-307.

Woolfolk, A.E. y McCune, L. (1984). *Educational Psychology for Teachers*. New Jersey: Practice-Hall.

La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria

Anexos

ANEXO I. CIPAC inicial sin validación.

CUESTIONARIO DE INTERESES PERSONALES POR ÁREAS CURRICULARES PARA ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA



Nombre:

Centro:

Curso y grupo:

Edad:

Fecha:

INSTRUCCIONES

- ✓ Lee cada una de las siguientes afirmaciones y señala con una cruz (X) la respuesta que recoja mejor tus opiniones y tus preferencias por las actividades planteadas.

1. Leer un texto historia, cuento, revista, etc.).

Sí me interesa

No me interesa

2. Escribir una historia, poema o cuento.

Sí me interesa

No me interesa

3. Asistir a clase de Lengua y literatura.

Nada

Un poco

Mucho

4. Realizar actividades (orales o escritas) en otro idioma (inglés).

Sí me interesa

No me interesa

5. Participar en actividades en clase de inglés.

Sí me interesa

No me interesa

6. Asistir a clase de inglés.

Nada

Un poco

Mucho

7. Realizar actividades (orales o escritas) en otro idioma (francés).

Sí me interesa

No me interesa

8. Participar en actividades en clase de francés.

Sí me interesa

No me interesa

9. Asistir a clase de francés.

Nada Un poco Mucho

10. Resolver problemas de matemáticas.

Sí me interesa No me interesa

11. Corregir ejercicios de matemáticas.

Sí me interesa No me interesa

12. Asistir a clases de matemáticas.

Nada Un poco Mucho

13. Realizar un dibujo.

Sí me interesa No me interesa

14. Visitar un museo.

Sí me interesa No me interesa

15. Asistir a clase de Educación Plástica.

Nada Un poco Mucho

16. Escuchar música.

Sí me interesa No me interesa

17. Tocar un instrumento.

Sí me interesa No me interesa

18. Asistir a clase de Música.

Nada Un poco Mucho

19. Practicar un deporte.

Sí me interesa No me interesa

20. Formar parte de un equipo deportivo.

Sí me interesa No me interesa

21. Asistir a clase de Educación Física.

Nada Un poco Mucho

22. Conocer la historia del mundo.

Sí me interesa No me interesa

23. Conocer los diferentes países y continentes del mundo.

Sí me interesa No me interesa

24. Asistir a clase de Ciencias Sociales.

Nada Un poco Mucho

25. Conocer cómo viven los seres vivos.

Sí me interesa No me interesa

26. Conocer el sistema solar.

Sí me interesa No me interesa

27. Asistir a clase de Ciencias Naturales.

Nada Un poco Mucho

Gracias por su participación.

CUESTIONARIO DE INTERESES PERSONALES POR ÁREAS CURRICULARES PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA



Nombre:

Centro:

Curso y grupo:

Edad:

Fecha:

INSTRUCCIONES

- ✓ Este cuestionario se ha diseñado para conocer las asignaturas y las actividades que más le interesan a los niños de Educación Primaria.
- ✓ No hay límite de tiempo para contestar a este cuestionario.
- ✓ No hay respuestas correctas o erróneas. Todas serán válidas y nos ayudarán a conocer tus gustos y preferencias por las asignaturas.
- ✓ Lee cada una de las siguientes afirmaciones y señala con una cruz (X) la respuesta que recoja mejor tus opiniones y tus preferencias por las actividades planteadas.
- ✓ Responde a todas las afirmaciones.

1. Leer una historia.

Sí me interesa

No me interesa

2. Leer un cuento.

Sí me interesa

No me interesa

3. Leer una revista.

Sí me interesa

No me interesa

4. Escribir una historia.

Sí me interesa

No me interesa

5. Escribir un poema.

Sí me interesa

No me interesa

6. Escribir un cuento.

Sí me interesa

No me interesa

7. Asistir a clase de Lengua Castellana.

Nada Un poco Mucho

8. Realizar actividades de speaking y writing en inglés.

Sí me interesa No me interesa

9. Participar en tareas y ejercicios en clase de inglés.

Sí me interesa No me interesa

10. Asistir a clase de inglés.

Nada Un poco Mucho

11. Realizar actividades (orales o escritas) en otro idioma (francés).

Sí me interesa No me interesa

12. Participar en actividades en clase de francés.

Sí me interesa No me interesa

13. Asistir a clase de francés.

Nada Un poco Mucho

14. Resolver problemas de matemáticas.

Sí me interesa No me interesa

15. Corregir ejercicios de matemáticas.

Sí me interesa No me interesa

16. Asistir a clases de matemáticas.

Nada Un poco Mucho

17. Realizar un dibujo.

Sí me interesa No me interesa

18. Visitar un museo.

Sí me interesa No me interesa

19. Asistir a clase de Educación Plástica.

Nada Un poco Mucho

20. Escuchar música.

Sí me interesa No me interesa

21. Tocar un instrumento.

Sí me interesa No me interesa

22. Asistir a clase de Música (Music).

Nada Un poco Mucho

23. Practicar un deporte.

Sí me interesa No me interesa

24. Formar parte de un equipo deportivo.

Sí me interesa No me interesa

25. Asistir a clase de Educación Física.

Nada Un poco Mucho

26. Conocer la historia del mundo.

Sí me interesa No me interesa

27. Conocer los diferentes países y continentes del mundo.

Sí me interesa No me interesa

28. Asistir a clase de Ciencias Sociales (Social Sciences).

Nada Un poco Mucho

29. Conocer cómo viven los seres vivos.

Sí me interesa No me interesa

30. Conocer el sistema solar.

Sí me interesa

No me interesa

31. Asistir a clase de Ciencias Naturales (Natural Sciences).

Nada

Un poco

Mucho

Observaciones:

Gracias por su participación.

ANEXO III. Documento de validación del CIPAC

DOCUMENTO VALIDACIÓN:

Estimados señores/as:

Durante el presente curso académico, me encuentro elaborando mi Tesis Doctoral bajo la tutela de la Doctora M^a Dolores Adsuar Fernández.

Le pedimos su colaboración para que actúe como validador del cuestionario de elaboración propia que se ha diseñado para dar respuesta a uno de los objetivos de nuestra investigación. Le solicitamos que responda con sinceridad a las preguntas abiertas que se plantean en el cuestionario diseñado, sus aportaciones nos serán de gran ayuda para mejorarlo. Muchas gracias por su colaboración.

Previamente pongo en su conocimiento el propósito general de la investigación y el objetivo específico que se desea corroborar con la cumplimentación del presente cuestionario:

Objetivo general

Estudiar las diferencias en creatividad, rendimiento académico e intereses por las áreas curriculares entre alumnos de estudios bilingües y estudiantes de estudios ordinarios de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región Murcia, y analizar la relación entre estos constructos.

Objetivo específico

Explorar las relaciones entre intereses personales por áreas curriculares y el rendimiento académico de estudiantes bilingües y no bilingües.

1. ¿Le parece que el diseño del cuestionario en su conjunto motiva a los destinatarios a responderlo? **Sí** **No**

Justificación cualitativa:

2. ¿La presentación del cuestionario informa del propósito de la investigación y de la autoría de la misma? **Sí** **No**

Justificación cualitativa:

3. ¿Estima que la presentación del cuestionario garantiza el anonimato y la confidencialidad de la información aportada? **Sí** **No**

Justificación cualitativa:

4. Valore la claridad y la adecuación del vocabulario del instrumento ofrecido al destinatario.

Justificación cualitativa:

5. ¿Estima que el cuestionario tiene una longitud adecuada atendiendo a las características de los destinatarios? **Sí** **No**

Justificación cualitativa:

6. Por favor valore la adecuación del vocabulario utilizado en cada una de las preguntas, así como de las alternativas de respuesta ofrecidas.

Justificación cualitativa:

7. Por favor valore la pertinencia de cada una de las preguntas con respecto a los propósitos que se pretende con este trabajo empírico.

Justificación cualitativa:

8. ¿Tiene consistencia interna el cuestionario, es decir, las preguntas en su conjunto permiten aportar información sobre el propósito y los objetivos de la investigación? **Sí** **No**

Justificación cualitativa:

9. ¿Considera que la secuencia de preguntas es correcta? **Sí** **No**

Justificación cualitativa:

10. ¿Cambiaría el orden de algunas de las preguntas? **Sí** **No**

Justificación cualitativa:

11. Añadiría alguna pregunta más. Indíquela por favor.

Sí No

Justificación cualitativa:

12. Suprimiría alguna de las preguntas. Indíquela por favor.

Sí No

Justificación cualitativa:

13. Para finalizar valore el diseño del cuestionario en general, para ellos, por favor coloque una X en el lugar correspondiente según su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (1 Completamente desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 Indeciso, 4 De acuerdo, 5 completamente de acuerdo):

	1	2	3	4	5
Permite responder al problema de investigación					
Su diseño es adecuado					
Se adapta a las características de los destinatarios.					

Muchas gracias.

ANEXO IV. Índice de fiabilidad del CIPAC

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Válidos	310	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	310	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,818	,810	31

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
Ítem 1: Leer una historia	,8516	,35606	310
Ítem 2: Leer un cuento	,8516	,35606	310
Ítem 3: Leer una revista	,8516	,35606	310
Ítem 4: Escribir una historia	,7032	,45757	310
Ítem 5: Escribir un poema	,7032	,45757	310
Ítem 6: Escribir un cuento	,6774	,46822	310

ítem 7: Asistir a clases de Lengua y literatura	,6032	,49002	310
ítem 8: Realizar actividades de speaking y writing en inglés	,8806	,32473	310
ítem 9: Colaborar en tareas y ejercicios en clase de inglés	,9032	,29613	310
ítem 10: Asistir a clase de inglés	,7484	,43464	310
ítem 11: Realizar actividades (orales o escritas) en francés	,7581	,42895	310
ítem 12: Participar en actividades de francés	,8000	,40065	310
ítem 13: Asistir a clase de francés	,7258	,44683	310
ítem 14: Resolver problemas de matemáticas	,6839	,46572	310
ítem 15: Corregir ejercicios de matemáticas	,7677	,42296	310
ítem 16: Asistir a clase de matemáticas	,6065	,48933	310
ítem 17: Realizar un dibujo	,9323	,25171	310
ítem 18: Visitar un museo	,8677	,33932	310
ítem 19: Asistir a clase de Educación plástica	,8742	,33217	310
ítem 20: Escuchar música	,9419	,23424	310
ítem 21: Tocar un instrumento	,8581	,34955	310
ítem 22: Asistir a clase de música	,7935	,40541	310
ítem 23: Practicar un deporte	,9548	,20799	310
ítem 24: Formar parte de un equipo deportivo	,8452	,36234	310
ítem 25: Asistir a clase de Educación Física	,9452	,22803	310
ítem 26: Conocer la historia y la geografía del mundo	,7194	,45004	310
ítem 27: Conocer los diferentes países y continentes del mundo	,8194	,38535	310

Ítem 28: Asistir a clase de Ciencias Sociales	,6097	,48861	310
Ítem 29: Conocer cómo viven los seres vivos	,8129	,39062	310
Ítem 30: Conocer el sistema solar	,8774	,32849	310
Ítem 31: Asistir a clase de Ciencias Naturales	,7226	,44845	310

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza
Medias de los elementos	,817	,603	1,445	,842	2,396	,023

Estadísticos de resumen de los elementos

	N de elementos
Medias de los elementos	31

ANEXO V. Carta informativa a los centros



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

DÑA. MARÍA DOLORES ADSUAR FERNÁNDEZ
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Estimado Director:

Aprovecho estas líneas para solicitar su colaboración y autorización para realizar una encuesta a una muestra de alumnos de cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria de su centro educativo con el fin de llevar a cabo una investigación que tiene por objeto evaluar cómo afecta el bilingüismo en la creatividad de los estudiantes, todo ello en el marco de la tesis doctoral que realiza D. Juan Antonio Ródenas Ríos bajo mi tutela y dirección, permitiéndonos la utilización anonimizada de los datos.

Para ello solicitamos una serie de sesiones grupales de una duración aproximada de 60 minutos con el fin de aplicar diversas pruebas para evaluar la creatividad en distintos dominios, así como los intereses que presentan por las áreas curriculares.

Asimismo le comunicamos que en el desarrollo de la investigación se respetará en todo momento la confidencialidad y privacidad de los datos de los alumnos evaluados. Los datos personales de los alumnos serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre. Además, y una vez concluido el trabajo de investigación, se enviará un informe detallado con los resultados obtenidos y las conclusiones establecidas.

Atentamente, en Murcia, a 3 noviembre de 2015.

Fdo. María Dolores Adsuar Fernández

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (español, inglés y francés)
Facultad de Educación. Campus de Espinardo.
30100 Murcia (España)

ANEXO VI. Consentimiento informado para padres

Mediante este escrito se solicita la colaboración de los padres/tutores de los alumnos de este centro para que sus hijos participen en la investigación que tiene por objeto estudiar cómo afecta el bilingüismo en la creatividad de los estudiantes, todo ello en el marco de la tesis doctoral que realiza D. Juan Antonio Ródenas Ríos, bajo la dirección de la profesora Dra. Dña. María Dolores Adsuar Fernández, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia, permitiendo la utilización anonimizada de los datos.

La participación es voluntaria. Los datos que usted aporte son confidenciales, y el nombre del alumno no aparecerá en ningún momento relacionado con sus datos.

CLÁUSULA DE CESIÓN DE DATOS

De acuerdo con la Ley Orgánica 15/99, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, la Sra/Sr....., padre/madre de, otorga su consentimiento expreso para que su hijo participe en la investigación señalada y sus resultados puedan ser utilizados de forma anónima con fines exclusivamente de investigación y divulgación científica. Este consentimiento podrá ser revocado en cualquier momento, cesando en ese momento el tratamiento de datos.

Sí consiento esta cesión de datos

Nombre y Apellidos:

DNI:

En _____, a ... de de 2015.