



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

Motivación y aprendizaje del inglés en el alumnado con altas capacidades

Presentado por María Ullate Echevoyen

Tutelado por: Susana Gómez Redondo

Soria, 14 de Julio de 2025

RESUMEN

El presente trabajo aborda la relación entre la motivación del alumnado con altas capacidades intelectuales y el aprendizaje del idioma inglés, desde un enfoque educativo inclusivo. Se parte de la hipótesis de que este perfil de alumnado presenta una mayor predisposición y motivación hacia el aprendizaje de la lengua, lo que puede favorecer su desarrollo académico, social y emocional. La investigación se fundamenta en un análisis bibliográfico y se complementa con una asesoría a profesionales y entrevistas. La metodología seguida ha sido cualitativa, permitiendo interpretar los datos mediante un proceso de categorización y reflexión. Los resultados señalan que el aula de inglés puede actuar como un espacio enriquecedor para el alumnado con altas capacidades, siempre que se atiendan sus intereses y necesidades mediante metodologías activas y motivadoras. Así, se concluye que la motivación no solo potencia el aprendizaje, sino que contribuye al bienestar, la participación y, en suma, a la inclusión socioeducativa de este alumnado.

PALABRAS CLAVE

Altas capacidades, Inglés, Motivación, Bilingüismo, Educación Primaria, Inclusión.

ABSTRACT

This paper addresses the relationship between the motivation of students with high intellectual abilities and English language learning, from an inclusive educational approach. It is based on the hypothesis that this profile of students has a greater predisposition and motivation towards learning the language, which may favour their academic, social and emotional development. The research is based on a bibliographical analysis and is complemented by a consultation with professionals and interviews. The methodology followed was qualitative, allowing the data to be interpreted through a process of categorisation and reflection. The results indicate that the English classroom can act as an enriching space for students with high abilities, provided that their interests and needs are addressed through active and motivating methodologies. Thus, it is concluded that motivation not only enhances learning, but also contributes to the well-being, participation and, in short, the socio-educational inclusion of these students.

KEY WORDS

High abilities, English, Motivation, Bilingualism, Primary Education, Inclusion.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
2.1 Relación con las Competencias del Grado	7
3. OBJETIVOS	9
4. MARCO TEÓRICO	10
4.1 Altas capacidades. Aproximación y conceptualización	10
4.2 Altas capacidades y educación.....	12
4.2.1 Alumnado con altas capacidades y atención a la diversidad	15
4.3. Motivación y aprendizaje.....	17
4.3.1 Concepto de motivación. Aproximación y conceptualización	17
4.3.2. Relación de la motivación con el aprendizaje	18
4.4. Motivación en el alumnado de altas capacidades.....	19
4.5 Bilingüismo y altas capacidades	20
4.6 La motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.....	21
4.6.1 Factores de motivación	22
4.6.2 El inglés en el aula de Educación Primaria	23
4.7. Motivación para el aprendizaje del inglés en alumnado con altas capacidades	24
5. METODOLOGÍA	26
6. MARCO EMPÍRICO	27
6.1 Resultados y discusión	27
7. LÍMITES Y OPORTUNIDADES.....	32
8. CONCLUSIÓN	34
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
10. ANEXOS.....	40

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación aborda la relación existente entre la motivación en el aprendizaje del idioma del inglés en el alumnado con altas capacidades. Más concretamente, se detiene en analizar si estos estudiantes muestran una predisposición motivacional más elevada hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente el inglés, y cómo esa motivación puede influir positivamente en su confianza, rendimiento y desarrollo lingüístico. Esto se traduce en entender el aula de inglés no solo como un espacio académico, sino también como un entorno que puede potenciar el interés del alumnado con altas capacidades, siempre que se atiendan adecuadamente sus características y necesidades específicas.

El trabajo parte de la hipótesis de que el alumnado con altas capacidades intelectuales presenta una mayor motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés, lo que puede favorecer una mayor seguridad, confianza y disposición hacia el aprendizaje de esta lengua. En el caso del alumnado con altas capacidades, el aprendizaje de lenguas extranjeras puede suponer, por tanto, un estímulo adicional. Por tanto, el bilingüismo no solo representa una competencia académica clave en la sociedad actual, sino también una oportunidad educativa para motivar y enriquecer el proceso de aprendizaje de este alumnado.

De este modo, se comienza por intentar resolver dicha hipótesis, de la que se extrae la principal pregunta de investigación: ¿Cómo influye la motivación en el aprendizaje del inglés en el alumnado de altas capacidades de Educación Primaria? De esto se derivan algunas cuestiones, asociadas con la inclusión socio-educativa y el bilingüismo como posible elemento motivador e inclusivo en el aula de Primaria. De lo anterior se derivan algunos objetivos de estudio, cuya consecución se vertebra a través de una metodología interpretativa, que asimismo permite explorar de manera clara y ordenada el objeto de estudio. El trabajo se desarrolla siguiendo un enfoque que va de lo más global a lo más sintetizado. Así, en primer lugar, se aborda una aproximación al concepto de alumnado con altas capacidades, para luego profundizar en sus características específicas, sus necesidades educativas y las estrategias que suelen aplicarse para atenderlas en el aula.

En segundo lugar, en el apartado dedicado a la motivación, se parte de una visión general de las principales teorías motivacionales y su aplicación en el contexto

educativo, para enfocarse específicamente en cómo se manifiesta la motivación en estudiantes con altas capacidades en el aprendizaje del idioma inglés.

Para abordar este trabajo se ha llevado a cabo un análisis bibliográfico que ha permitido establecer los fundamentos teóricos del estudio. A partir de esta base, se ha incorporado la perspectiva docente y familiar mediante entrevistas y asesoría de expertos en aprendizaje del inglés, motivación y bilingüismo, con el fin de enriquecer el enfoque del trabajo con experiencias reales del ámbito educativo.

La metodología utilizada ha sido del tipo cualitativo, lo que ha dado lugar a una codificación y categorización que ha servido para reducir datos y su mejor manejo. Dicha categorización ha permitido comprender más profundamente las relaciones y reflexiones sobre la conexión entre la motivación y el aprendizaje del inglés en alumnos con altas capacidades.

2. JUSTIFICACIÓN

Las altas capacidades influyen de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo afectar negativamente si no se reconocen o no se atienden adecuadamente por parte del sistema educativo. Las altas capacidades no implican un rasgo de conducta, personalidad o un rendimiento en concreto, sino una potencialidad intelectual de carácter elevado. (Sastre-Riba, 2008). Esta puede requerir de apoyos específicos, y su inexistencia puede desembocar en situaciones de desmotivación, desinterés o incluso frustración cuando el entorno educativo no les ofrece los estímulos adecuados ni se adapta a sus ritmos, intereses o maneras de aprender.

Entre los factores que más inciden en un buen desarrollo socioeducativo se encuentra la motivación, una variable esencial para fomentar su implicación en el aprendizaje del idioma inglés. Es por ello por lo que este trabajo promueve el entendimiento de cómo la motivación influye en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes con altas capacidades, y de qué manera esta puede potenciarse a través de metodologías adecuadas, personalización del proceso y de un aula estimulante. Tanto el alumnado como el profesorado se enfrentan al reto de transformar el aula de inglés en un espacio enriquecedor y flexible, donde los alumnos puedan desarrollar su competencia

lingüística y sus habilidades sociales. Esto requiere, además, estrategias de enseñanza activas que permitan incidir en su curiosidad e incentivar su motivación.

La inclusión educativa requiere de investigaciones en este sentido, que contribuyan a una visión más precisa de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades en el aprendizaje del inglés. Es importante impulsar reflexiones sobre cómo la motivación puede actuar sobre el potencial intelectual del alumnado y su rendimiento en el aula. Al mismo tiempo, promueve la importancia de una intervención docente que fomente la autoestima y la implicación del estudiantado en su propio aprendizaje.

Toda educación inclusiva debe atender también a aquellos alumnos que, por sus altas capacidades, requieren de un enfoque educativo específico. La escuela ha de ser un espacio seguro y estimulante, donde no solo se compensen dificultades, sino que también se potencien fortalezas. Es por ello por lo que pensar el aula en este sentido es imprescindible para una educación más equilibrada, eficaz, justa e inclusiva.

2.1 Relación con las Competencias del Grado

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, habla de que los docentes de Educación Primaria deben estar preparados para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado desde una mirada inclusiva y profesional, garantizando una atención individualizada y de calidad. Esta idea se refuerza en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el título de Maestro en Educación Primaria, estableciendo una serie de competencias generales y específicas que han de adquirirse a lo largo de los estudios universitarios.

La investigación se relaciona con algunas competencias específicas. Teniendo en cuenta el aprendizaje y desarrollo de la personalidad, se señalan las siguientes:

- Conocer y entender las particularidades del alumnado de educación primaria, así como sus formas de aprender y la evolución de su personalidad dentro de los entornos familiar, social y escolar.
- Conocer, valorar y reflexionar los retos y necesidades que surgen de la diversidad en el aula, así como ser capaz de diseñar estrategias, acciones, programas y prácticas que favorezcan una atención inclusiva al alumnado.

En relación a los procesos y contextos educativos, las competencias más relevantes son:

- Conocer un conocimiento profundo de los fundamentos y principios generales que sustentan la etapa de Educación Primaria, y ser capaz de diseñar y evaluar proyectos e innovaciones educativas, aplicando metodologías activas y diversos recursos didácticos.
- Comprender la estructura organizativa de los centros de Educación Primaria, junto con la normativa y legislación que los rige, desarrollando habilidades para el trabajo en equipo y la elaboración de proyectos educativos de centro.

Respecto a la atención a la sociedad, familia y escuela, podemos destacar las siguientes:

- Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que favorezcan el aprendizaje del alumnado, desarrollando habilidades comunicativas mediante el uso de Internet y promoviendo el trabajo colaborativo en entornos virtuales.

Este trabajo de fin de grado, centrado en la motivación del alumnado con altas capacidades en el aprendizaje del inglés, se relaciona asimismo con diferentes asignaturas del plan de estudios.

En primer lugar, asignaturas como Psicología del Desarrollo y Psicología del Aprendizaje en Contextos Educativos resultan fundamentales, ya que ofrecen marcos teóricos que permiten entender cómo se desarrolla el pensamiento en estudiantes con altas capacidades y qué papel desempeña la motivación en dicho proceso.

Del mismo modo, este trabajo se apoya en los contenidos de la asignatura Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención a la Diversidad, donde se aborda de manera directa el concepto de diversidad en el aula, incluyendo el estudio de las altas capacidades intelectuales. Esta materia también proporciona herramientas para detectar, valorar y responder a las necesidades específicas de estos alumnos mediante planes individualizados y estrategias de intervención.

Otra asignatura imprescindible es, Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe y Metodología de la Lengua Extranjera. Estas materias han sido claves para comprender el proceso de adquisición de una segunda lengua en la etapa de Educación Primaria. En concreto, han permitido reflexionar sobre cómo adaptar la enseñanza del inglés a

alumnos con altas capacidades, aprovechando su potencial intelectual y su elevada motivación para el aprendizaje de idiomas.

Además, este TFG también se vincula a asignaturas como Tecnologías de la Información y la Comunicación la cual aporta herramientas digitales como apoyo al aprendizaje, significativo en el contexto actual.

Por último, gracias a la asignatura de Métodos de Investigación e Innovación Educativa se han adquirido competencias fundamentales para la elaboración de este trabajo, como la formulación de hipótesis, la definición de objetivos, el diseño del marco metodológico y la interpretación de datos. Esta materia ha dotado del conocimiento necesario para desarrollar una investigación cualitativa basada en la revisión bibliográfica y en la categorización e interpretación de información relevante desde una perspectiva educativa.

Las anteriores competencias y materias son tan solo una muestra de aquellas que pueden ser considerarse más relevantes para el presente trabajo. No obstante, esta labor ha sido posible gracias al conjunto de toda la formación recibida a lo largo del grado, que ha ofrecido una visión integral de la enseñanza y aprendizaje en contextos diversos.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es comprender de qué manera influye la motivación en el aprendizaje del idioma inglés en el alumnado con altas capacidades.

Asimismo, se pretende indagar si el aula de inglés puede convertirse en un espacio de enriquecimiento cognitivo y emocional para este tipo de alumnado, en el que se sienta estimulado desde una perspectiva integral. Se parte de la hipótesis de que, al presentar una alta capacidad, estos estudiantes podrían mostrar mayor facilidad para el aprendizaje de inglés, así como que el mismo puede impulsar la motivación del alumnado, lo cual tendría un efecto directo en su seguridad, autoconfianza y disfrute del proceso de enseñanza-aprendizaje y su desarrollo global.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Abordar el concepto de altas capacidades desde distintas perspectivas.

- Analizar las características cognitivas, emocionales y sociales del alumnado con altas capacidades.
- Investigar cómo se manifiesta la motivación en el alumnado con altas capacidades.
- Indagar sobre el bilingüismo, sus características y su relación con el desarrollo integral del alumnado,
- Averiguar la relación de la motivación en el alumnado con altas capacidades en el idioma de inglés.
- Explorar qué factores favorecen o dificultan la motivación del alumnado con altas capacidades en el aula de inglés.
- Comprender orientaciones metodológicas que contribuyan a fomentar la motivación en estos alumnos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Altas capacidades. Aproximación y conceptualización

El concepto de altas capacidades ha ido evolucionando en el tiempo según distintas teorías psicológicas y educativas. Se trata de una noción que siempre ha estado muy asociada a un cociente intelectual alto, pero es en la actualidad cuando se reconoce que las altas capacidades son algo más que habilidades cognitivas, creativas y emocionales (Gómez-Puerta et Al, 2025).

Teniendo en cuenta una perspectiva general, la Organización mundial de la Salud considera que una persona tiene altas capacidades cuando su cociente intelectual es superior a 130 (OMS, 2019). Este criterio ha sido criticado por diversos autores, ya que la inteligencia no se puede reducir solo a un número, sino que es un constructo multifacético (Gardner, 2010).

En el ámbito educativo las altas capacidades hacen referencia a un conjunto de características y habilidades intelectuales que tiene un determinado grupo de personas. Sastre se refiere a la alta capacidad como una gran potencialidad intelectual de carácter elevado, no siendo un rasgo de conducta, personalidad o un rendimiento en concreto (Sastre-Riba, 2008). Además, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (MEFP, 2023), el término altas capacidades incluye a los

estudiantes que presentan precocidad intelectual y son talentosos en áreas específicas. Dentro de este grupo se encuentran aquellas personas con:

- a) Superdotación: es un constructo más amplio y estable en el tiempo. Implica un funcionamiento intelectual, superior a la media en múltiples áreas (verbal, lógico-matemática, creativa, social, etc.). Es decir, la persona superdotada muestra un perfil homogéneo de alta capacidad en diversas dimensiones cognitivas (Renzulli, 2012). Uno de los modelos más conocidos es el Modelo de los Tres Anillos (Renzulli 1978; cit. en Renzulli, 2012), quien la define como la interacción entre tres factores: capacidad intelectual por encima de la media, creatividad y alto compromiso con la tarea. Este enfoque multidimensional que supera la visión de que el único criterio de identificación sea el cociente intelectual y permite observar diferentes maneras de manifestación del potencial de la persona (Renzulli, 2012).
- b) Talento: se caracteriza por un desarrollo elevado en una o varias áreas concretas, pero no en todas. Es decir, el perfil es más específico. Existen varios tipos de talento en función del área destacada (Castelló y Batlle, 2009, cit. en Gómez Redondo y Coca, 2020):
 - Talento académico: destaca en habilidades escolares (matemáticas, lenguaje...)
 - Talento creativo: gran originalidad e imaginación.
 - Talento lógico-matemático o verbal: rendimiento alto en una de estas áreas.
 - Talento social, artístico, motriz, etc.

Los modelos actuales, como el de (Castelló y Batlle, 2009, cit. en Gómez Redondo y Coca, 2020), plantean que el talento puede ser:

- Simple: alta capacidad en un área específica.
 - Complejo: alta capacidad en varias áreas relacionadas.
- c) Precocidad intelectual: los niños muestran un desarrollo cognitivo adelantado a su edad. No todos llegan a ser niños con altas capacidades,

pero sí requieren un seguimiento para detectar si esa capacidad se mantiene y evoluciona (Subotnik et al, 2011).

4.2 Altas capacidades y educación

Como se ha señalado, los alumnos con altas capacidades son una categoría muy amplia, que incluye personas que tienen un rendimiento superior. No obstante, cada una de ellas puede presentar unas características diferentes (Miguel y Moyá, 2010), pues sus intereses, ritmos de trabajo, aprendizajes, motivaciones... varían. Por tanto, cada alumno presentará unas necesidades y demandas diversas. De otra parte, su atención educativa no se ha de centrar únicamente en el desarrollo cognitivo, sino que debe tener un desarrollo equilibrado en sus capacidades tanto emocionales como sociales (Barrera et al., 2008). Además, el reconocimiento temprano de algunas de estas características es muy importante para desarrollar estrategias individualizadas que sean beneficiosas para su desarrollo y se consiga evitar el fracaso escolar y la desmotivación (Pérez & Beltrán, 2022).

A pesar de las diversidades propias de cada persona, es posible encontrar características cognitivas, emocionales y sociales comunes que definen a este alumnado. A nivel cognitivo, estos niños comparten las siguientes características, cit en Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021):

- Muestran un aprendizaje rápido y son capaces de comprender conceptos con dificultad (Lamont,2012)
- Tienen pensamientos analíticos que les permiten identificar unas conexiones y crear unos patrones (Gagné, 2005).
- Desarrollan pensamientos divergentes generando ideas como la creatividad y originalidad (Sternberg & Lubart, 1995)
- Son autónomos en los procesos de aprendizaje trabajando de manera independiente (Renzulli, 2009)

En cuanto a las características emocionales, cit en Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021):

- Muestran mayor sensibilidad emocional hacia temas que pueden provocar preocupaciones Y tienen miedo al fracaso (Guignard y Zenasni, 2004).
- Son perfeccionistas y en algunos casos puede desembocar en ansiedad y malos comportamientos (Peterson, 2009).
- Preocupación por lo que piensen los demás (Tucker y Haferstein, 1997).

Por último, los aspectos de socialización:

- Los alumnos con altas capacidades presentan dificultades de integración social debido a que su desarrollo cognitivo es mayor por lo que dificulta la relación con los demás (Peterson, 2009).

Además, según Betts y Neihart (2010) existen seis perfiles del alumnado con altas capacidades:

Tabla 1

Perfiles del alumnado con altas capacidades.

Perfil	Descripción	Características
Alumno exitoso	Se adapta perfectamente al sistema escolar, suele obtener buenas calificaciones, es obediente y responsable.	Alto rendimiento académico, perfeccionista, necesidad de aprobación.
Alumno desafiante	Presenta una alta capacidad pero muestra actitudes desafiantes o de rechazo hacia la autoridad escolar.	Inteligente, crítico, cuestionador de normas, propenso al conflicto con figuras de autoridad.
Alumno oculto	Disimula sus capacidades para integrarse mejor socialmente.	Baja motivación académica, comportamiento adecuado pero pasivo, infravaloración de sus

		propias capacidades.
Alumno frustrado	Siente que sus necesidades no son atendidas, lo que genera frustración.	Puede mostrar problemas de conducta, aislamiento, ansiedad o depresión.
Alumno autónomo	Posee alta capacidad y desarrolla su potencial sin necesidad de apoyo.	Autónomo, autodidacta, alto nivel de compromiso y metas claras.
Alumno doble excepcionalidad	Presenta altas capacidades junto a algún trastorno del desarrollo, dificultades de aprendizaje o discapacidad.	Potencial intelectual alto + otros trastornos.

Nota. Elaboración propia a partir de Betts y Neihart (2010).

Este alumnado necesita una respuesta educativa adecuada. Es decir, se ha de fomentar su desarrollo y evitar riesgos como puede ser el fracaso escolar, aislamiento social o el aburrimiento en el aula (Pérez & Castejón, 2014).

Por su parte, tanto docentes como familia tienen un papel clave en la detección a partir de la observación, así como en la posterior implementación de medidas que favorezcan su desarrollo. Las familias deben estar en continuo contacto con la escuela y, si es necesario, solicitar evaluaciones y participar en decisiones educativas (Renzulli, 2012). No siempre cuentan con todo el apoyo necesario, lo que puede generar sentimientos de incompreensión con los centros educativos. Por ello, es muy importante que las familias posean información sobre las altas capacidades y cómo ayudar a sus hijos (Jiménez-Fernández, 2020).

En cuanto al docente, debe adaptar las estrategias necesarias para responder a la enseñanza del alumnado (Freeman, 2018 cit. en Jiménez-Fernández, 2020). En muchos casos, los docentes no se sienten formados para atender a alumnado con estas necesidades específicas (Pérez & Castejón, 2019). Algunas estrategias efectivas en el aula para atender a este colectivo son:

- Ampliación curricular: permite ir más allá del contenido, con mayor profundidad. Por ejemplo, investigaciones, debates o análisis críticos (VanTassel-Baska, 2013 cit en Pérez & Castejón, 2019).

- Agrupamientos flexibles: realizar grupos por intereses o niveles de competencia, permitiéndoles trabajar con compañeros con mismos ritmos (Renzulli & Reis, 2012)

Además, debe trabajarse siempre el ámbito de las emociones, ya que muchos niños con altas capacidades pueden sentirse diferentes a los demás, lo que puede repercutir en su autoestima y motivación (Silverman, 2013 cit. en Pérez & Castejón, 2019).

4.2.1 Alumnado con altas capacidades y atención a la diversidad

El término de atención a la diversidad se basa en la obligación que tienen los Estados y sus sistemas educativos de garantizar el derecho de la educación (Dieterlen & Gordon, 2001, cit. en Araque & Barrio, 2010). Es necesario considerar las distintas necesidades y/o desigualdades en un modelo educativo abierto y siendo un derecho para todo el alumnado por lo que se permite el acceso y la permanencia, sin exclusiones (García & Jiménez, 2022).

La sociedad de hoy en día muestra como desafío lograr la inclusión de todos (García & Jiménez, 2022). Por ello, todo el sistema educativo debe responder a cada una de las necesidades y características convirtiendo las aulas en espacios diversos y de confianza para ellos (BOCYL, 2022).

El marco legal en España define las altas capacidades como una condición en la que se requieren unas medidas específicas para garantizar el máximo desarrollo potencial de los alumnos (BOE, 2020). La Ley Orgánica por la que se modifica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) en su artículo 71.2, establece que estos alumnos tienen que recibir una respuesta educativa adaptada a cada una de sus necesidades. Además, el artículo 76 señala que se pueden aplicar unas medidas de flexibilización en su escolarización (BOE, 2020).

Algunos de los aspectos más reconocidos a lo largo del tiempo sobre las altas capacidades y teniendo en cuenta las diferentes leyes son:

Tabla 2*Leyes Educativas que regulan las Altas Capacidades Intelectuales.*

AÑO	LEY	ÁMBITO	ASPECTOS RELEVANTES
1999	LOGSE (Ley Orgánica 1/1990)	España	Por primera vez se menciona la atención a la diversidad. Adaptación del currículo para alumnos con necesidades específicas.
2002	LOCE (Ley Orgánica 10/2002)	España	Reconoce al alumnado con altas capacidades como un grupo con necesidades educativas específicas. Introduce el concepto de flexibilización de etapas.
2006	LOE (Ley Orgánica 2/2006)	España	Se consolidan las medidas específicas para el alumnado. Obliga a las administraciones educativas a establecer procedimientos de identificación y atención.
2013	LOMCE (Ley Orgánica 8/2013)	España	Refuerza la identificación temprana del alumnado con altas capacidades. Adapta las evaluaciones.
2014	ORDEN/EDU/1071/2014	Castilla y León	Concreta los protocolos de evaluación psicopedagógica e intervención para alumnado con necesidad específica

Nota. Elaboración propia.

4.3. Motivación y aprendizaje

4.3.1 Concepto de motivación. Aproximación y conceptualización

La motivación es un concepto teórico capaz de impulsar a las personas a realizar determinadas tareas y es primordial para entender el accionar de los seres vivos y su aprendizaje de una manera intencionada (Ryan, 2000). Proviene de la palabra latina *movere*, cuyo significado es *mover* y *commover* (Ryan, 2000). *Motivación* se relaciona con la atracción para conseguir un objetivo, por lo que es necesaria la implicación y el esfuerzo de la persona para poder lograrlo (García-Sánchez y Cruz, 2016).

La motivación ha sido estudiada desde diferentes perspectivas teóricas a lo largo del tiempo. Entre alguna de ellas destacan estas:

- *Teoría de la Autodeterminación*. Según (Reeve et Al. 1987), la motivación puede ser: *Íntrínseca* (interna), es decir, aquella que es capaz de activar al sujeto cuando quiere conseguir algo. Este tipo de motivación, por tanto, no depende de ningún factor externo de la persona. Por su parte, la *motivación extrínseca* (externa) es, como su nombre indica, provocada por el exterior; es decir, de algo que proviene de fuera del individuo y ocasionado por otras personas.
- *Teoría de la Meta de Logro*: Ames (1992) diferencia entre las metas de aprendizaje (orientadas en la comprensión y el desarrollo de habilidades) y metas de rendimiento (enfocadas en demostrar una competencia ante las demás personas).
- *Teoría de la Expectativa-Valor*: Según Eccles y Wigfield 2002 cit en Ryan, 2000, la motivación depende del valor que se le otorgue y la expectativa que se tenga sobre la misma tarea.

En el ámbito educativo, la motivación es definida como un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es capaz de regular el comportamiento para conseguir los objetivos marcados en el aula (Ryan & Deci, 2000), lo que influye en el nivel y las actitudes de los alumnos (Schunk & DiBenedetto, 2021). Según Bueno (1993, cit. en Ryan 2000), al hablar de motivación en el aula podemos decir que es un proceso dinámico, que consta de 4 etapas diferenciadas:

- Anticipación: el alumno se muestra ansioso de conseguir un objetivo o meta.
- Activación y dirección: el deseo es activado por un estímulo (intrínseco o extrínseco).
- Conducta activa y retroalimentación: el sujeto se intenta acercar o alejarse de la meta.
- Resultado: tienen lugar las consecuencias; si no se siente satisfecho, persistirá hasta poder conseguirlo.

4.3.2. Relación de la motivación con el aprendizaje

Desde tiempos remotos existe la necesidad de aprender tanto en las aulas como en cualquier otro lugar. Este proceso de aprendizaje nos enseña nuevos conocimientos adaptados a las necesidades y circunstancias de cada persona, haciendo que el individuo evolucione (Santander Salmon & Schreiber Parra, 2022).

Hoy en día, sabemos que dentro de las aulas se busca generalmente lograr altos niveles de interés y motivación en el alumnado (Adithepsathit y Wudthayagorn, 2018). El aprendizaje es un proceso complejo que no atiende exclusivamente a aspectos cognitivos, sino que las variables emocionales son imprescindibles en el desarrollo del conocimiento. Entre estas variables, la motivación se presenta como uno de los factores más determinantes, ya que condiciona el grado de implicación del alumnado, el esfuerzo a la hora de realizar tareas y la perseverancia frente a las dificultades que se pueda ir encontrando (Ryan, 2000).

Existen algunas teorías que son capaces de enseñarnos el funcionamiento de cómo y por qué el aprendizaje viene influido por la motivación. Entre algunas de ellas, destacan principalmente estas dos:

- Teoría de la Expectativa-Valor: comentada anteriormente, defiende que la motivación se encuentra determinada por dos factores, que son el valor que se le da a la tarea y la expectativa que se tenga para conseguir el éxito. Básicamente, Wigfield y Eccles (2000) proponen que los alumnos que creen que puedan tener más éxito y que den mayor valor a la tarea tenderán a esforzarse más que el resto.

- Teoría de la atribución: Weiner (1986) propone que las atribuciones que los alumnos realizan hacia sus objetivos afectan a su motivación. Destaca la importancia de desarrollar un enfoque con atribuciones controlables e internas para fomentar una mentalidad de esfuerzo.

Además, la motivación depende también del contexto educativo, el tipo de metodología empleada, la actitud del profesorado, la relación con los compañeros y la adecuación de los contenidos al nivel del estudiante (Renzulli, 2012).

4.4. Motivación en el alumnado de altas capacidades

Como ya se ha señalado, las personas con altas capacidades intelectuales representan un colectivo con unas características cognitivas, emocionales y sociales diferenciales y particulares, que requieren de una atención individualizada.

En general, se ha identificado que el alumnado con altas capacidades suele presentar una elevada motivación intrínseca, es decir, un deseo por aprender impulsado por la curiosidad y el interés que cause el aprendizaje (Deci & Ryan, 2000; Pérez & Castejón, 2019), pero una parte significativa de ellos puede experimentar baja motivación, desinterés o incluso fracaso escolar si no se les ofrecen unos estímulos adecuados a sus necesidades (Renzulli, 2012). Por ello, uno de los aspectos más necesarios y complejos de abordar puede ser el de la motivación en la escuela.

La motivación intrínseca es especialmente evidente cuando se enfrentan a tareas que suponen un desafío y conectan con sus intereses personales. Entre los principales factores que afectan la motivación de este alumnado se encuentran:

- La adecuación del nivel de dificultad de las tareas: un contenido demasiado repetitivo o fácil puede generar aburrimiento, mientras que una adecuada nivelación de los desafíos promueve el interés y la implicación (Jiménez Fernández, 2020).
- La autonomía: permitir que el alumnado con altas capacidades participe en la elección de actividades potencia su motivación (Deci & Ryan, 2000).

- El reconocimiento del esfuerzo y la creatividad: valorar el proceso y la originalidad de las soluciones dadas por el alumnado hasta conseguir la tarea (Renzulli, 2016).

Los distintos perfiles de alumnado con altas capacidades descritos por Betts y Neihart (2010) presentan en algunos casos altos niveles de motivación académica, mientras que otros pueden mostrar desmotivación, frustración o incluso comportamientos disruptivos si perciben que el sistema educativo no satisface sus necesidades intelectuales.

4.5 Bilingüismo y altas capacidades

El bilingüismo puede ser definido como la capacidad que tiene una persona para utilizar de manera funcional dos lenguas en su vida diaria (Valian, 2015). Esta competencia lingüística puede adquirirse de manera simultánea, ya sea desde edades tempranas en contextos familiares o escolares, o de una manera secuencial cuando se incorpora posteriormente. El aprendizaje de una segunda lengua es relacionado con una mayor flexibilidad cognitiva, dando como resultado mejores habilidades metalingüísticas y un desarrollo más profundo del pensamiento abstracto (Antoniou, 2019). Además de esta flexibilidad, contribuye al fortalecimiento de funciones ejecutivas tales como la atención y la memoria de trabajo (Cummins, 2000; Bialystok, 2011).

En el caso del alumnado con altas capacidades, el aprendizaje de una segunda lengua suele resultar especialmente ventajoso, debido a su mayor capacidad para establecer conexiones abstractas, inferencias y transferencia de conocimientos entre lenguas (Jiménez-Fernández, 2020). Estos estudiantes, además, suelen mostrar una facilidad superior a la media para captar estructuras gramaticales, vocabulario y matices culturales, lo que favorece un progreso más rápido y sólido en la adquisición de competencias lingüísticas (Pérez & Castejón, 2019).

No obstante, el aprendizaje de una segunda lengua también puede ser fuente de desmotivación si el entorno educativo no adapta los recursos o los contenidos a las capacidades del alumnado. Para el estudiante con altas capacidades, actividades excesivamente repetitivas o poco exigentes desde el punto de vista cognitivo pueden provocar una pérdida de interés, a pesar de su potencial (Jiménez-Fernández, 2020).

Por otro lado, el bilingüismo puede ser un factor protector frente al bajo rendimiento que ocasionalmente se presenta en alumnos con altas capacidades mal atendidos. Esto se debe a que el desarrollo bilingüe estimula habilidades como la perseverancia, la planificación y el autocontrol, que se traducen en mejoras globales en el rendimiento académico (Bialystok, 2011).

El bilingüismo no debe ser considerado de forma aislada, sino integrado dentro de una respuesta educativa global que contemple una atención completa. De este modo, el aprendizaje del inglés puede convertirse en un vehículo de motivación y creatividad para el alumnado con altas capacidades (Renzulli, 2016).

4.6 La motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa

La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y en este caso del inglés, constituye un elemento esencial en los planes curriculares de Educación Primaria. Esta importancia responde a la dimensión comunicativa y académica del aprendizaje de un idioma y al valor que tiene como herramienta de acceso a la cultura global y al pensamiento crítico del alumnado (Council of Europe, 2018). Sin embargo, el aprendizaje eficaz de una lengua extranjera no depende únicamente de factores cognitivos o metodológicos, sino que está profundamente condicionado por el nivel de motivación que experimenten los alumnos hacia el proceso, como hemos estado indicando (Bialystok, 2011).

La motivación es considerada un factor determinante en el aprendizaje de idiomas, especialmente en etapas tempranas (Gardner, 2010). Como señalan Ryan y Deci (2000), el aprendizaje se potencia significativamente cuando el alumnado muestra una motivación intrínseca frente a la motivación extrínseca.

Asimismo, Gardner (2010) distingue entre motivación integrativa e instrumental. La primera está relacionada con el deseo de comunicarse con los miembros de la comunidad angloparlante, mientras que la segunda, responde a finalidades prácticas, como la de aprobar exámenes. En el contexto escolar, ambas motivaciones coexisten, pero se intenta promover una motivación integrativa que facilite el aprendizaje significativo para el alumnado (Egea Romero, 2018).

En este sentido, el contexto escolar tiene una enorme responsabilidad en el fomento de dicha motivación, pues el diseño de las actividades, la actitud del profesorado, los recursos utilizados, y la vinculación de los contenidos con los intereses personales de los alumnos actúan como factores que inciden directa y positivamente en la motivación hacia el aprendizaje del inglés (García González, 2016).

La construcción de una actitud positiva hacia el idioma desde estas edades donde los alumnos se encuentran en continuo descubrimiento es muy importante para lograr el dominio del inglés y para consolidar hábitos de aprendizaje autónomo, responsable y proactivo (Bialystok, 2011).

4.6.1 Factores de motivación

Los estudios en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras han identificado numerosos factores que afectan a la motivación de los estudiantes (Gardner, 2010). Como recoge Egea (2018), estos factores se pueden clasificar en internos, relacionados con aspectos individuales del alumno; y externos, vinculados al entorno educativo y social.

Factores internos:

- Intereses personales: cuando los contenidos se relacionan con las inquietudes y preferencias del alumnado, el nivel de implicación y disfrute aumenta considerablemente (Ushioda, 2013).
- Expectativas de logro: los estudiantes que consideran que son capaces de aprender inglés tienden a implicarse más en las actividades propuestas (Pintrich & Schunk, 2006).
- Autoeficacia: la percepción de competencia en la tarea potencia la motivación intrínseca y contribuye a la perseverancia ante las dificultades (Bandura, 1997).
- Actitudes previas: las experiencias anteriores con el idioma o con la asignatura influyen directamente en la predisposición hacia su aprendizaje (Gardner, 2010).

Factores externos:

- Metodología y dinámica de aula: las estrategias didácticas basadas en el juego, en tareas comunicativas o en proyectos interdisciplinares resultan más motivadoras para el alumnado de Educación Primaria (Dörnyei & Ushioda, 2011).
- Recursos didácticos: el uso de materiales visuales, canciones, juegos interactivos, tecnología, vídeos o teatro favorece una actitud positiva y participativa (García-González, 2016).
- *Feedback* y refuerzo positivo: la retroalimentación constante por parte del docente, basada en elogios constructivos y refuerzos positivos, incrementa la confianza del alumnado (Ryan & Deci, 2000).
- Entorno social y familiar: el interés mostrado por el entorno familiar o social en el aprendizaje del inglés refuerza el valor percibido de esta lengua (Gardner, 2010).

4.6.2 El inglés en el aula de Educación Primaria

El aprendizaje del inglés en Educación Primaria ocupa un lugar primordial en el desarrollo educativo, por ser una herramienta para la comunicación global en este siglo XXI. Así, desde las primeras etapas de escolarización, el inglés es una necesidad personal (Council of Europe, 2018).

En los últimos años y con el paso del tiempo, este idioma ha ido consolidándose como una prioridad dentro de los planes de estudio tanto a nivel nacional como internacional (Council of Europe, 2018; MEFP, 2022). En el contexto español, la normativa educativa vigente, concretamente la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), destaca la necesidad de que el alumnado adquiera una competencia comunicativa básica en una lengua extranjera desde los primeros niveles del sistema educativo (BOE, 2020). Esta temprana exposición favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivo, social y cultural por parte del alumnado.

En Castilla y León, el desarrollo de programas como el Plan de Fomento del Plurilingüismo ha permitido avanzar en la implantación del inglés en las aulas. Según datos oficiales (Junta de Castilla y León, 2023), más del 80 % de los centros educativos

de Primaria participan en programas bilingües, en áreas como Ciencias Naturales o Educación Artística.

El contacto temprano con el inglés genera beneficios lingüísticos, ya que la capacidad de asimilación de sonidos y estructuras gramaticales es mayor debido a la plasticidad cerebral que permite adquirir de manera implícita estas competencias (García González, 2016), y socioemocionales, ya que contribuye al desarrollo de la empatía cultural y de actitudes abiertas hacia otras lenguas y culturas (Council of Europe, 2018). Todo ello si se hace desde una perspectiva planificadora y adaptada a las necesidades de cada uno de los alumnos.

4.7. Motivación para el aprendizaje del inglés en alumnado con altas capacidades

El alumnado con altas capacidades intelectuales presenta características que requieren un enfoque específico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo que respecta al aprendizaje de una segunda lengua como el inglés

La metodología y la didáctica aplicadas a la enseñanza del inglés en este tipo de alumnado deben contemplar enfoques diferenciados, personalizados y basados en metodologías activas, que potencien su participación activa en el proceso de aprendizaje (Jiménez-Fernández, 2020).

Algunas de las metodologías más utilizadas son:

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP): esta metodología permite integrar el inglés en tareas complejas, contextualizadas y conectadas con temas de interés del alumnado, lo que incrementa su motivación y compromiso (Bell, 2010). Además, favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, como la síntesis o la evaluación (Bloom, 1956).
- Aprendizaje cooperativo: la interacción entre iguales facilita el aprendizaje significativo del inglés, especialmente cuando se fomenta la responsabilidad individual y grupal (Johnson & Johnson, 2009). Trabajar en grupos heterogéneos les permite asumir roles de liderazgo o exploración más profunda de los contenidos.

- Tareas de enriquecimiento: según Renzulli (2016), el enriquecimiento es clave en la atención a este alumnado. En el aprendizaje del inglés, estas tareas pueden consistir en lecturas adaptadas a un nivel superior, o representaciones teatrales en inglés, redacción de textos, o elaboración de presentaciones digitales sobre temáticas culturales.
- Gamificación: incorporar elementos lúdicos, como recompensas, favorece el interés por el aprendizaje del idioma (Kapp, 2012).

El uso de recursos didácticos adecuados es determinante para mantener la motivación del alumnado con altas capacidades:

- Recursos digitales interactivos: plataformas como Kahoot!o Genially permiten crear actividades dinámicas que estimulan el aprendizaje de cada niño (Mouzo-Mouzo et Al, 2025).
- Lecturas y literatura adaptada: utilización de textos literarios en inglés que se adecuen al nivel del alumnado, potencia su motivación lectora y su competencia lingüística (García González, 2016).
- Material audiovisual: cortometrajes y vídeos didácticos en lengua inglesa que abordan temas de interés general o especializado, y fomentan el aprendizaje activo y el desarrollo de la comprensión oral (Richards, 2006).
- Recursos creativos: actividades como la creación de podcasts propios, vídeos, o juegos de elaboración propia, suponen un estímulo muy motivador (Renzulli, 2012).

Un aspecto clave es el respeto a sus ritmos de aprendizaje y a sus intereses particulares. El Principio de Individualización recogido en el currículo (MEFP, 2022) destaca la importancia de adaptar los procesos educativos a las características y necesidades de cada alumno.

Como indican Hernández y Gutiérrez (2021), el alumnado requiere itinerarios diferenciados, no necesariamente más cantidad de tareas, sino más calidad, complejidad y profundidad. La adaptación curricular debe contemplar ampliación, profundización y

enriquecimiento, siempre procurando mantener un equilibrio entre el desafío intelectual y el disfrute por el aprendizaje.

5. METODOLOGÍA

El uso de diferentes metodologías cualitativas nos ayuda a obtener mayor concreción y enriquecer los datos obtenidos. Para ello, en este trabajo se combinan dos técnicas de recogida de información que son la asesoría de expertos y entrevistas en profundidad semiestructuradas.

En primer lugar, se ha realizado una entrevista a una psicóloga con experiencia en el ámbito educativo. Esta colaboración ha permitido obtener un enfoque profesional desde la psicología educativa, con énfasis en los aspectos motivacionales del alumnado con altas capacidades y su relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras. La asesoría se realizó de manera escrita, a través de una entrevista con preguntas abiertas, permitiendo a la experta desarrollar con amplitud sus reflexiones.

En segundo lugar se realizó una entrevista a un investigador experto en bilingüismo. Se llevaron a cabo unas preguntas de manera oral, grabando las respuestas para después ser analizadas.

Y, por otro lado, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas diseñadas previamente con base en los objetivos del trabajo. Este tipo de entrevistas permite mantener una estructura común a todos los participantes (con un guion previo), pero al mismo tiempo da libertad para profundizar en aspectos, permitiendo así una mayor riqueza y profundidad en las respuestas.

Las entrevistas han sido a una madre con un niño con altas capacidades. Ha ayudado a conocer el punto de vista familiar ya que lo vive en su día a día y conoce sobre las altas capacidades.

Por último, para completar se ha procedido a la realización de una entrevista a una docente de inglés con experiencia directa con este tipo de alumnado, que ha facilitado información y ha permitido que se completen los resultados obtenidos.

Una vez recogida la información se ha procedido a un análisis cualitativo mediante la categorización de los datos. Tras ella, se ha realizado una categorización previa o

apriorística. El objetivo ha sido reducir y ordenar la información obtenida y conseguir estructurar los resultados de manera más clara.

Estas categorías han sido establecidas previamente y son:

1. Características del alumnado con altas capacidades.
2. Bilingüismo y altas capacidades.
3. Elementos motivadores para la enseñanza-aprendizaje (puede haber dos subcategorías: general / idioma inglés)
4. El inglés como elemento inclusivo para alumnado con altas capacidades:
 - 4.1. Barreras y/ o facilitadores del aprendizaje en el aula de inglés
 - 4.2. Barreras y/ o facilitadores de participación (tiene que ver más con las relaciones e interacciones en el aula): barreras y/ o facilitadores
5. Recursos y estrategias didácticas atentas a la diversidad en el aula de inglés

Durante la categorización se ha llevado a cabo una lectura línea a línea, que ha servido para una primera codificación.

Además, ha surgido una categoría emergente:

6. Función del docente,

6. MARCO EMPÍRICO

6.1 Resultados y discusión

La categorización denominada *características del alumnado con altas capacidades* recoge los rasgos más relevantes que definen al alumnado con altas capacidades, según la experiencia directa de los entrevistados. Todos ellos coinciden en que este tipo de alumnado presenta un perfil caracterizado por una elevada curiosidad intelectual, pensamiento profundo, sensibilidad emocional, perfeccionismo y un ritmo de aprendizaje acelerado.

En palabras de la madre entrevistada, su hijo “quiere entender el porqué de todo” y “aprende cosas nuevas con muy poco esfuerzo”, aunque también admite que si el tema no le interesa, “se desconecta por completo”. Esta afirmación refleja lo señalado también por la psicóloga, quien subraya que este alumnado necesita entornos que “respeten sus ritmos, su profundidad y sus intereses” para no caer en la desmotivación.

La docente de inglés apoya esta visión desde el ámbito del aula, afirmando que este alumnado “interioriza el vocabulario con muy poco esfuerzo” y “va más allá de lo que se les pide”. Además, identifica estas capacidades en el aula a partir de signos como la rapidez. Estas observaciones refuerzan la idea de que las altas capacidades no solo se manifiestan en el rendimiento, sino en la forma de pensar, sentir y aprender.

No obstante, el especialista en bilingüismo ofrece una reflexión interesante: “Un niño con altas capacidades no es mejor ni peor”, lo cual invita a no sobrevalorar estas diferencias, sino a gestionarlas con naturalidad y respeto. Tratando a todo el alumnado de la misma manera.

La segunda de las categorías es *bilingüismo y altas capacidades* y se analiza la relación entre el bilingüismo y los niños con altas capacidades. En este sentido, los entrevistados coinciden en que el aprendizaje de una segunda lengua, como el inglés, puede tener efectos muy positivos en este tipo de alumnado, especialmente si existe un interés por ello.

El experto en bilingüismo defiende con rotundidad que “el bilingüismo de base es positivo”, comparándolo con comer manzanas que es algo saludable, siempre que no se exceda o se imponga sin sentido. En este mismo sentido, afirma que hablar dos idiomas da “una visión más amplia del mundo”, y lo concibe como un “puente” para facilitar la comprensión de las más realidades complejas.

No obstante, también introduce un matiz clave: no todos los niños con altas capacidades tienen afinidad con los idiomas. “Puede que tengan altas capacidades, pero si no les interesa el idioma, simplemente no se esforzarán”, advierte. Esta idea es apoyada por la psicóloga, quien sostiene que la motivación y no la capacidad es lo que determina el éxito en el aprendizaje del inglés.

La madre entrevistada aporta también una experiencia concreta: su hijo mostró interés por el inglés desde los cuatro años, aprendiendo palabras por intuición. Esta atracción espontánea hacia el idioma ha favorecido que lo aprenda de manera fluida y con entusiasmo, convirtiéndose en una herramienta para acceder a sus intereses y comunicarse con el mundo.

La docente de inglés confirma que los alumnos con altas capacidades muestran una mayor capacidad de comprensión auditiva y de adquisición del idioma. A menudo aprenden estructuras sin necesidad de explicación. No obstante, también advierte que, si el nivel de clase es bajo, pueden desmotivarse rápidamente.

Por su parte, la psicóloga insiste en que el interés por los idiomas no está garantizado, ni siquiera con altas capacidades. En su opinión, esto dependerá de la motivación interna de cada alumno y de los modelos familiares o escolares. En este sentido, el bilingüismo no es un fin, sino un medio que puede enriquecer el desarrollo integral si se maneja con sensibilidad.

En esta tercera categoría *elementos motivadores para la enseñanza-aprendizaje*, se identifican los factores que motivan al alumnado con altas capacidades tanto en términos generales como específicamente en el aprendizaje del inglés.

En términos generales, la psicóloga define la motivación como el conjunto de procesos internos y externos que impulsan el comportamiento hacia el aprendizaje. Afirma que, en este alumnado, predomina la motivación intrínseca, especialmente cuando los contenidos se vinculan a sus intereses. No obstante, señala que esta puede deteriorarse si el entorno escolar no responde a sus necesidades: “no es una cuestión de cantidad de motivación, sino de calidad”.

La madre también hace hincapié en la importancia de la motivación intrínseca: “Cuando algo le apasiona, es capaz de dedicarle horas sin que nadie se lo pida”. La docente coincide con esta idea, afirmando que si el inglés conecta con sus intereses personales “se implican mucho más” y “aprenden con más rapidez”.

La docente de inglés también observa esta relación directa, y explica que si la motivación está vinculada a las aficiones de cada alumno se implican mucho más. También destaca la facilidad que el alumnado con altas capacidades tiene para avanzar y hacerse con el idioma, lo cual alimenta su ciclo motivacional.

Por su parte, el experto en bilingüismo aclara que la motivación no viene del sistema educativo en sí, sino del entorno emocional y familiar que acompaña el proceso. “Una planta en el mejor lugar del mundo, si no se cuida, no crece”, resume.

En el caso específico del inglés, todos los entrevistados coinciden en que puede ser un elemento muy motivador, pero solo cuando se relaciona con intereses propios. La docente menciona que muchos de estos alumnos están más motivados en inglés que en otras asignaturas, ya que lo perciben como una herramienta útil, que les permite acceder a contenidos reales (videos, juegos, música).

En relación con la categoría *el inglés como elemento inclusivo para alumnado con altas capacidades*, las entrevistas arrojan perspectivas complementarias sobre los elementos que pueden actuar como barreras o facilitadores en el aula de inglés.

Como *facilitadores*, la docente de inglés señala que las tareas abiertas, el uso de recursos digitales y la gamificación “permiten al alumnado con altas capacidades avanzar sin sentirse limitado por el ritmo del grupo”. También menciona que el inglés puede convertirse en un “espacio de libertad”, siempre que el docente sepa adaptarse a las necesidades del alumnado.

Por el contrario, entre las *barreras* más frecuentes se destacan: el currículo rígido, la falta de tiempo para adaptar materiales y la escasa formación específica del profesorado. La psicóloga añade que “la ausencia de programas de enriquecimiento o flexibilización en los centros suele impedir que este alumnado desarrolle todo su potencial”.

En cuanto a la participación social y emocional relacionada con la categorización de *barreras y facilitadores de participación*, tanto la madre como la docente relatan que algunos alumnos con altas capacidades tienden a aislarse o a no mostrar todo su potencial por miedo a no encajar. “A veces prefieren trabajar solos o directamente se frenan para no destacar”, comenta la profesora.

La psicóloga añade que este alumnado puede sentirse incomprendido o diferente, y que muchas veces la verdadera barrera es emocional. En este sentido, se destaca la necesidad de crear un ambiente de aula seguro, colaborativo y emocionalmente empático para garantizar su participación activa.

Por último, la categoría de *recursos y estrategias didácticas* recoge las propuestas metodológicas y estrategias más eficaces para trabajar con alumnado con altas capacidades, en el área de inglés.

La docente de inglés apuesta por el uso de tareas diferenciadas, proyectos individuales, gamificación y tecnologías digitales. También destaca la importancia de permitir al alumnado explorar temas de su interés en inglés y de fomentar la autonomía. Ejemplos de esto serían la creación de vídeos o presentaciones orales sobre temas elegidos libremente.

La psicóloga propone estrategias como la compactación curricular, el enriquecimiento mediante retos cognitivos y el trabajo cooperativo con roles específicos. Además, subraya que “validar sus emociones y ayudarles a gestionar la frustración” es tan importante como adaptar los contenidos.

La madre también comparte que su hijo se implica más cuando tiene “libertad para elegir” y cuando percibe que puede usar el idioma para descubrir cosas nuevas por sí mismo. Es decir, la clave está en que el aprendizaje no sea impuesto, sino significativo.

El experto en bilingüismo señala como metodología ideal el "*translanguage*", que combina idiomas de manera natural. Sin embargo, reconoce que requiere docentes muy formados y atentos. "El docente tiene que saber cuándo usar cada idioma, de manera orgánica, no forzada", afirma.

Una última categoría que emergió durante el análisis fue la del *papel fundamental del docente* en el proceso educativo de los alumnos con altas capacidades.

Todos los entrevistados coinciden en que el docente puede ser un agente facilitador del talento o un freno involuntario. La madre explica que su hijo ha tenido experiencias muy distintas dependiendo del profesor: algunos han sabido estimularlo, otros lo han dejado de lado “porque ya va bien solo”. Desde su experiencia familiar, confirma que el grado de inclusión de su hijo ha ido dependiendo mucho de la actitud del docente "Hay quienes lo entienden y le ofrecen retos, y hay quienes simplemente lo ignoran porque va bien".

En este sentido, la psicóloga insiste en que la formación específica del profesorado es esencial, y que los docentes deben entender que “estos alumnos también tienen necesidades educativas”, aunque no siempre se manifiesten con dificultad.

El experto en bilingüismo ofrece una visión más crítica del sistema y, por ello, sugiere que el único camino es que el niño aprenda disfrutando del idioma. Solo así se abrirán nuevos mundos, dentro y fuera del aula.

La docente, por último, considera que la relación emocional con el alumno, la personalización del aprendizaje y la creación de un entorno inclusivo son clave. No basta con cubrir contenidos, hay que conectar, motivar y acompañar.

Esta observación muestra, una vez más, la importancia de la actitud docente como barrera o facilitador de inclusión del aprendizaje y la participación, así como la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje y el bienestar integral desde perspectivas más allá de un mero abordaje contenidista.

7. LÍMITES Y OPORTUNIDADES

La idea inicial de esta investigación fue realizar un estudio de caso con alumnos identificados como de altas capacidades intelectuales, analizando su motivación hacia el aprendizaje del inglés desde una perspectiva más cercana. Se valoró que un enfoque cualitativo y personalizado podría haber ofrecido una visión rica sobre los intereses, percepciones y actitudes de este alumnado ante la lengua extranjera, especialmente en contextos donde se sienten estimulados o poco comprendidos. Sin embargo, este planteamiento requería el acceso a centros educativos y equipos docentes, condiciones que no pudieron cumplirse en el marco temporal y administrativo del trabajo. A esto se suma la dificultad de obtener permisos de investigación por parte de las entidades oficiales responsables.

Esta situación limitó la posibilidad de desarrollar una investigación directa dentro del aula, lo cual habría permitido una comprensión más profunda y contextualizada del vínculo entre motivación, contexto educativo y altas capacidades. No poder realizar entrevistas ni observaciones de primera mano impidió abordar con detalle las experiencias subjetivas del alumnado, así como el análisis de las prácticas metodológicas empleadas por los docentes en el área de inglés. A pesar de ello, la investigación ha logrado cumplir sus objetivos gracias al aporte de los datos obtenidos en el trabajo de campo, que amplía el análisis bibliográfico y marcos normativos

relacionados tanto con la atención al alumnado con altas capacidades como con el desarrollo de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Entre las oportunidades más destacadas, esta investigación ha brindado la posibilidad de adentrarse en el conocimiento profundo del perfil del alumnado con altas capacidades, entendiendo sus características más allá del rendimiento académico. Se ha podido identificar cómo la motivación actúa como un factor clave que potencia, pero también condiciona, el desarrollo de sus capacidades cuando no se atiende adecuadamente. Además, se ha reflexionado sobre cómo el inglés puede suponer un espacio enriquecedor para este alumnado.

Hablar con profesionales de la educación ha permitido reforzar la perspectiva docente, aportando ejemplos reales de cómo se adapta la enseñanza del inglés en aulas con alta diversidad y cómo puede potenciarse la motivación del alumnado con altas capacidades a través de metodologías activas, diferenciación y fomento del aprendizaje autónomo. Estas aportaciones, aunque limitadas en número, han sido valiosas para contextualizar el marco teórico dentro de la realidad educativa.

Por otra parte, esta investigación ha contribuido a visibilizar la importancia de atender de forma adecuada al alumnado con altas capacidades desde una mirada no elitista, sino inclusiva, valorando su diversidad emocional, social y motivacional.

En suma, el estudio revela que, si bien existen obstáculos para abordar investigaciones en profundidad dentro del aula, también existen amplias oportunidades para seguir profundizando en este campo desde una mirada interdisciplinar y educativa. Comprender la motivación del alumnado con altas capacidades y su relación con el aprendizaje del inglés no solo enriquece el ámbito de la atención a la diversidad, sino que promueve una escuela más equitativa, y respetuosa con los distintos ritmos, intereses y talentos del alumnado.

Todo ello, sumado a lo expuesto en este TFG, ahonda en la necesidad de seguir trabajando en líneas de investigación relacionadas con el alumnado con altas capacidades y el aprendizaje del inglés.

8. CONCLUSIÓN

Tradicionalmente, el alumnado con altas capacidades intelectuales ha sido vinculado con el éxito académico, sin prestar suficiente atención a factores clave como la motivación, la implicación personal o el contexto metodológico. Sin embargo, a lo largo de esta investigación hemos comprendido que la motivación no solo es un factor determinante en su desarrollo educativo, sino también una herramienta que puede potenciar o, si se descuida, limitar su verdadero potencial. Comprender cómo se relaciona la motivación con el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés, nos ha permitido mirar más allá del rendimiento y centrarnos en las condiciones emocionales, metodológicas y relacionales que favorecen una experiencia de aprendizaje significativa.

Este trabajo parte de una fuente específica de diversidad: la alta capacidad intelectual. En lugar de centrarse exclusivamente en sus capacidades cognitivas, se ha optado por poner el foco en su dimensión afectiva y motivacional. A partir de aquí, se concluye que el aula de lengua extranjera, lejos de ser un espacio neutral, puede convertirse en un entorno altamente estimulante para este perfil de alumnado, siempre que se planifique con propuestas retadoras, metodologías activas y un enfoque personalizado. El aprendizaje del inglés puede convertirse en una oportunidad para desarrollar su creatividad, su pensamiento crítico y su necesidad de exploración intelectual.

En este sentido, la labor del docente se revela fundamental. Identificar los intereses del alumnado con altas capacidades, fomentar su participación autónoma y diseñar actividades motivadoras son prácticas que no solo enriquecen su aprendizaje, sino que contribuyen a fortalecer su autoestima y su confianza en el aula. Un alumnado motivado es un alumnado más comprometido, con mayor disposición a enfrentarse a nuevos desafíos, y más abierto a interactuar y compartir con sus compañeros. Por tanto, trabajar sobre la motivación no es un complemento, sino una vía directa hacia una educación inclusiva y de calidad.

Además, esta investigación ha puesto de relieve la necesidad de seguir formando al profesorado en la atención a las altas capacidades. No basta con identificar a este alumnado; es necesario acompañarlo, comprender sus ritmos y ayudarlo a canalizar su motivación de manera positiva.

En definitiva, el aprendizaje del inglés se presenta como una muy buena oportunidad para impulsar el desarrollo académico y personal del alumnado con altas capacidades, actuando como motor de la motivación. El aula de inglés, por tanto, puede ser un escenario para desarrollar propuestas metodológicas que favorezcan el talento, la creatividad y el interés genuino por aprender. Así, este trabajo defiende una escuela donde la diversidad no solo se atiende, sino que se potencie, y donde la motivación sea reconocida como una de las claves.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<p>Adithepsathit, S., & Wudthayagorn, J. (2018). Motivating language learners through meaningful learning activities. <i>Language Education and Acquisition Research Network (LEARN) Journal</i>, 11(2), 116–130.</p>
<p>Algaba-Mesa, A., & Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. <i>Revista de psicología y educación</i>, 16(1), 60-74.</p> <p>https://www.researchgate.net/profile/Tatiana-Fernandez-Marcos-2/publication/370060960_Caracteristicas_socioemocionales_en_poblacion_infanto-juvenil_con_altas_capacidades_una_revision_sistemica/links/643d2ee02eca706c8b64c4db/Caracteristicas-socioemocionales-en-poblacion-infanto-juvenil-con-altas-capacidades-una-revision-sistemica.pdf</p>
<p>Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. <i>Journal of Educational Psychology</i>, 84(3), 261–271.</p> <p>https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261</p>
<p>Antoniou, M. (2019). On the benefits of bilingualism: Cognitive flexibility and thinking skills. <i>Bilingualism: Language and Cognition</i>, 22(4), 714–726.</p>
<p>Araque Hontangas, N., & Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. <i>Prisma Social</i>(4), 1–37.</p> <p>https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744577013.pdf</p>
<p>Barrera, Á., Durán, R., González, J., & Reina, C. L. (2008). Manual de atención al alumnado con altas capacidades intelectuales. <i>Consejería de Educación, Junta de Andalucía</i>.</p> <p>http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Manual.pdf</p>

<p>Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. <i>The Clearing House</i>, 83(2), 39–43.</p> <p>https://doi.org/10.1080/00098650903505415</p>
<p>Betts, G. T., & Neihart, M. (2010). Profiles of the gifted and talented: A framework for addressing the cognitive, social and emotional needs of gifted students. <i>Gifted Child Quarterly</i>, 55(4), 304–317.</p>
<p>Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. <i>Canadian Journal of Experimental Psychology</i>, 65(4), 229–235.</p> <p>https://doi.org/10.1037/a0025406</p>
<p>Bloom, B. S. (1956). Taxonomía de los objetivos educativos: La clasificación de las metas del aprendizaje. <i>Longmans, Green</i>.</p>
<p>Castilla y León, Consejería de Educación. (2014, 11 de diciembre). Orden EDU/1071/2014, por la que se regula el protocolo específico de actuación en supuestos de posible acoso escolar Orden. <i>Boletín Oficial de Castilla y León</i>.</p> <p>https://www.educa.jcyl.es/es/resumenboeyl/orden-edu-1071-2016-21-diciembre-establecen-normas-aplicaci.ficheros/891644-BOCYL-D-29122016-4.pdf</p>
<p>Council of Europe. (2018). Council recommendation on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). <i>Official Journal of the European Union</i>, C 189, 1–13.</p> <p>https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/council-recommendation-key-competences-lifelong-learning</p>
<p>Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. <i>Multilingual Matters</i>.</p>
<p>Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. <i>Psychological Inquiry</i>, 11(4), 227–268.</p> <p>https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01</p>
<p>Egea Romero, M. P. (2018). Motivación y emoción en el ámbito educativo. <i>Repositorio institucional, Universidad CEU San Pablo</i>.</p> <p>https://dspace.ceu.es/server/api/core/bitstreams/8af432e0-0ddc-38b8-e053-0100007fe1f5/content</p>
<p>España. (2002, 23 de diciembre). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación LOCE. <i>Boletín Oficial del Estado</i>.</p> <p>https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10</p>

<p>España. (2006, 3 de mayo). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación LOE. <i>Boletín Oficial del Estado</i>.</p> <p>https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con</p>
<p>España. (2013, 9 de diciembre). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa LOMCE. <i>Boletín Oficial del Estado</i>, núm. 295, 11566–11588.</p> <p>https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf</p>
<p>España. (2020, 30 de diciembre). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). <i>Boletín Oficial del Estado</i>, núm. 340, 122868–122953.</p> <p>https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264</p>
<p>García González, N. (2016). La literatura infantil como recurso en la clase de inglés: uso de lecturas graduadas. <i>Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén</i>.</p> <p>https://crea.ujaen.es/bitstreams/69db4220-691d-4845-bc1e-ab9efbac4228/download</p>
<p>García Perales, R. & Jiménez Fernández, C.(2022).Tendencias en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual. Marcos normativos y acciones contempladas en el decenio 2009/2010 -2019/2020.Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(3), 111-126.</p> <p>https://doi.org/10.6018/reifop.530331</p>
<p>García-Sánchez, M.E. y Cruz, M.L. (2016). El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. <i>Investigación en la escuela</i>, 90, 72-93.</p> <p>http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R90/R90-5.pdf</p>
<p>Gardner, R. C. (2010). <i>Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model</i>. Peter Lang.</p>
<p>Germinador de Talentos. (2010). Perfiles de alta capacidad: G. Betts y M. Neihart.</p> <p>https://germinadordetalentos.com/perfiles-de-alta-capacidad-g-betts-y-m-neihart/</p>
<p>Gómez-Puerta, Marcos; Chiner, Esther; Rodríguez-Rodríguez, Rosa-Isabel; Gómez-Martínez, Ángeles (2025). Percepción del estudiantado con altas capacidades intelectuales sobre la educación superior española. <i>ANDULI 27 (2025)</i> 227-250.</p> <p>https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.10</p>
<p>Gómez Redondo, S., & Coca, J. R. (2020). La relación familia-escuela en el desarrollo y transcurrir de la genialidad: Una perspectiva socio-didáctica. En S. Gómez</p>

Redondo & J. R. Coca (Eds.), Sociología de la genialidad (69–85). <i>Universidad de Valladolid</i> .
Hernández, A., & Gutiérrez, M. (2021). Itinerarios diferenciados en la educación del alumnado con altas capacidades: equilibrio entre calidad y reto. <i>Revista de Educación Diferencial</i> , 28(1), 101–120.
Jiménez-Fernández, C. (2020). Tendencias en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual: marcos normativos y acciones (Tesis doctoral). <i>Universidad de Murcia</i> . https://revistas.um.es/reifop/article/view/530331
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. <i>Educational Researcher</i> , 38(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057
Junta de Castilla y León. (2022, 30 de septiembre). Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León [Decreto autonómico]. <i>Boletín Oficial de Castilla y León</i> , núm. 190, pp. 48317–48324. https://www.educa.jcyl.es/dpburgos/pt/informacion-especifica-dp-burgos/area-inspeccion-educativa/normativa-lomloe.ficheros/1569751-DECRETO_38_2022_DE%2029%20DE%20SEPTIEMBRE_CURR%C3%8DCULO_E.PRIMARIA.pdf
Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. <i>Pfeiffer</i> .
Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). Atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/igualdad-en-cifras-mefd-2024-aulas-por-la-igualdad_185375/
Mouzo-Mouzo, Paula; Fernández-Barreiros, Miriam; Rabuña-Collazo, Patricia; Sánchez-Castaño, María-Teresa; Cabadas-Magaz, Sara (2025). <i>Creatividad e Inteligencia Emocional en Alumnado con Alta Capacidad Intelectual en Galicia</i> . <i>ANDULI 27</i> (2025) pp.153-177. https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.07
Organización Mundial de la Salud. (2019). <i>Clasificación Internacional de</i>

<p><i>Enfermedades para estadísticas de mortalidad y morbilidad (11.ª ed.).</i> https://icd.who.int/</p>
<p>Pérez, A. M., & Castejón, J. L. (2019). <i>La motivación escolar en alumnado con altas capacidades intelectuales. Revista Española de Pedagogía, 77(272), 55-73.</i> https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-02</p>
<p>Reeve, J., Olson, BC, y Cole, SG (1987). Motivación intrínseca en la competición: El papel de cuatro diferencias individuales tras la información objetiva sobre competencias. <i>Journal of Research in Personality, 21</i>, 148-170.</p>
<p>Renzulli, J. S. (2012). Reevaluando el rol de la educación para superdotados y el desarrollo del talento para el siglo XXI: Un enfoque teórico en cuatro partes. <i>Revista trimestral sobre niños superdotados, 56 (3)</i>, 150-159.</p>
<p>Renzulli, J. S. (2016). A theory of blended knowledge for the development of creative productive giftedness. En S. M. Reis (Ed.), <i>Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues</i> (pp. 173–192). <i>Prufrock Press</i>.</p>
<p>Renzulli, J.S., & Reis, S.M. (2012). A virtual learning application of the schoolwide enrichment model and high-end learning theory. <i>Gifted Education International, 28(1)</i>. 19-40. https://renzullilearning.com/wp-content/uploads/2020/10/renzulli-covid.pdf</p>
<p>Richards, J. C. (2006). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. En profesor J. C. Richards (Ed.), <i>Curriculum Approaches in Language Teaching</i> (pp. 1–15). <i>Cambridge University Press</i>.</p>
<p>Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. <i>Contemporary Educational Psychology, 25(1)</i>, 54-67.</p>
<p>Santander Salmon, M. D., & Schreiber Parra, J. (2022). Didáctica del aprendizaje significativo en el aula contemporánea. <i>Editorial Académica Española</i>.</p>
<p>Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial PDF. <i>Revista de Neurología, 46(Supl. 1)</i>, S11–S16. https://altascapacidadesrioja.com/wp-content/uploads/2016/11/Ni%C3%B1os-con-altas-capacidades-y-su-funcionamiento-cognitivo-diferencia-1.pdf</p>
<p>Schunk, DH, y DiBenedetto, MK (2021). Autoeficacia y motivación humana. <i>Avances en la ciencia de la motivación (Vol. 8, págs. 153-179)</i>. Elsevier.</p>

<https://www.sciencedirect.com/bookseries/advances-in-motivation-science/vol/8/suppl/C>

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science (*Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54).

<https://www.apa.org/ed/schools/gifted/rethinking-giftedness.pdf>

Valian, V. (2015). Bilingüismo y cognición: un enfoque en los mecanismos. *Bilingüismo: Lenguaje y Cognición*, 18 (1), 47-50.

<https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/abs/bilingualism-and-cognition-a-focus-on-mechanisms/09B7B75EA1096D8832D101B4392B239D>

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1>

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). *Expectancy–value theory of achievement motivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

10. ANEXOS

ANEXO 1

Entrevista investigador especialista en bilingüismo

-El bilingüismo en el alumnado puede contribuir a desarrollar o a obstaculizar el avance en las etapas de Educación primaria. ¿Está de acuerdo con esta afirmación?

El bilingüismo siempre debería ser algo positivo, no va a retrasar ningún tipo de aprendizaje, debería dar más dotes lingüísticos, de percepción de la realidad... para el bilingüismo no tiene ni un solo aspecto negativo eso de base. Cualquier problema que venga en una enseñanza bilingüe responde a cosas muy concretas pero de base es decir como comer manzanas es bueno (te puede gustar o no) pero comerte diez manzanas al día no es bueno.

De base el bilingüismo es algo positivo.

-Centrándonos más en nuestro objeto de estudio, ¿cree que el bilingüismo puede contribuir al desarrollo integral del alumnado con altas capacidades?

Por supuesto, pero, el problema de las altas capacidades es que son muy complejas.

Mi opinión como experto, es que el bilingüismo siempre va a portar aspectos positivos a no ser de algo situacional de la persona y que además te va a hacer ser más consciente del mundo

-¿Cree que el alumnado con altas capacidades puede tener una aproximación diferente hacia el aprendizaje de un nuevo idioma?

Si pero solo si a ese niño le interesa especialmente porque te puedes encontrar un niño que no le interese nada e idioma. Por ejemplo, un niño con altas capacidades para el arte y lo meten en un curso altísimo de matemáticas pues al final le acaba cogiendo asco a las artes y matemáticas. Por eso digo que si el niño y el contexto familiar no lo rechaza es genial porque le abres otro campo y le va a ayudar.

-¿Qué impacto puede tener el bilingüismo en el desarrollo social y emocional del alumnado con altas capacidades?

Ahí yo tengo mi teoría de que hablar dos idiomas te va a dar una visión más amplia de la realidad si tienes esto, eso quiere decir que vas a ser más capaz de entender relaciones insertas en la sociedad.

El bilingüismo debería ser un mecanismo tipo puente para cruzar según que zonas complejas.

-¿Qué papel cree que tienen los docentes de inglés con alumnado con altas capacidades? Es decir, si cree que ha de haber una diferenciación respecto al resto del alumnado.

Esto es más desde yo como niño, para mí un niño con altas capacidades no es mejor ni peor por ello, no tiene que haber diferenciación en el aula.

Creo que el bilingüismo debería ser bueno para todos.

-Cómo puede contribuir el bilingüismo (si es que lo hace) a la motivación en este tipo de alumnado?

Es que mucho o nada... yo diferencio entre dos cosas, altas capacidades o altas sensibilizaciones. Yo no sé si tengo alta capacidad para los idiomas, pero sí sé que tengo una alta sensibilidad para los idiomas, me apasionan.

Por eso digo que quizá sí que les vena bien a las altas capacidades pero no a todas.

Esto puede compararse con un niño que le encantan los idiomas y pasa mucho tiempo aprendiéndolo pero lo comparas con un altas capacidades que no le interesa nada el idioma. La persona sin altas capacidades va a acabar ganándole porque el otro ya no se esfuerza.

-Como especialista en bilingüismo, ¿cree que existe relación entre la motivación de los niños con altas capacidades y la enseñanza-aprendizaje del inglés?

¿A ti te motivaba la enseñanza del inglés? Y, ¿la educación? La educación en sí, rara vez motiva, yo no tengo claro que motive a nadie, la educación es una estructura formal que tiene que alcanzar unos fines.

La educación no es suficiente para motivarle, para motivarlo a de tener un feedback de la familia, un estímulo... por ejemplo una planta en el mejor lugar del mundo si no le cuidamos no va a crecer.

-¿Conoce algún modelo de educación bilingüe que haya demostrado ser más efectivo para alumnado con altas capacidades y por qué?

Para mí el mejor modelo que ha habido es el translanguaje lo que hace es usar dos idiomas de una manera orgánica. Ahora bien, el docente debe saber cuándo usar bien cada uno. A mí me gusta porque con el conseguimos la total horizontalidad con las personas e implica una tención muy activa. Además, de conseguir el respeto de los alumnos.

-¿Cree que el currículo de inglés de Educación Primaria es en general suficientemente flexible para este tipo de alumnado?

Un currículo siempre va a ser algo inflexible, tiene que cerrar, lo comparo con una autopista que tiene unos carriles limitados pero de algún modo si existe un accidente nos podemos adaptar sin que nos multen. Por ello el currículo igual, podemos realizar pequeñas adaptaciones pero no modificarlo.

La clave está en el docente que debe ser flexible en su día a día.

-¿Qué recomendaciones daría a los docentes y familiares para mantener motivado a este alumnado respecto al aprendizaje del inglés?

Yo solo tengo un consejo que es que el niño aprenda disfrutando del idioma. Esto te abre a todo, nuevos campos, nuevas músicas, personas... abriéndote un idioma por dentro y otro hacia afuera.

ANEXO 2

Entrevista psicóloga:

- ¿Cómo definiría la motivación en relación con la educación?

Desde una perspectiva psicológica, la motivación en el ámbito educativo se puede definir como el conjunto de procesos internos y externos que activan y sostienen el comportamiento del estudiante hacia el aprendizaje. Es decir, es lo que impulsa al alumno a iniciar una tarea, persistir en ella y esforzarse para alcanzar objetivos académicos.

- Concretando más en el tema que nos ocupa, ¿Cree que cambia esta definición de motivación en el contexto del aprendizaje en niños con altas capacidades?

Sí, la definición se mantiene, pero los matices de la motivación cambian considerablemente cuando hablamos de alumnado con altas capacidades. Estos alumnos suelen mostrar una motivación más intensa hacia los temas que les interesan profundamente, lo que puede llevar a un alto rendimiento, pero también pueden desmotivarse con rapidez si no encuentran sentido.

Además, muchos de estos niños tienen una alta motivación intrínseca, impulsada por la curiosidad, el deseo de comprender y el gusto por aprender en sí mismo, más que por

recompensas externas. Por eso, su motivación puede fluctuar si no se respetan sus ritmos. Es decir, no es tanto una cuestión de cantidad de motivación, sino de calidad y adecuación al entorno educativo.

-¿Diría que hay algún tipo de motivación que predomina en alumnado con altas capacidades: prevalece una de las dos (intrínseca o extrínseca) o las dos de la misma manera?

En general, la motivación intrínseca tiende a predominar en niños con altas capacidades, especialmente en los primeros años. Suelen disfrutar del aprendizaje por el aprendizaje mismo, y se sienten impulsados por la necesidad de explorar, cuestionar y descubrir. Esta motivación viene de dentro y no requiere premios ni reconocimiento externo. Sin embargo, cuando el sistema educativo no responde adecuadamente a sus necesidades, la motivación intrínseca puede deteriorarse, y entonces pueden depender más de la motivación extrínseca (como las calificaciones, el reconocimiento o el deseo de evitar el aburrimiento). Esto no significa que no puedan responder bien a estímulos externos, pero lo más potente en ellos suele ser esa motivación autónoma y natural.

-¿Si hay diferencia con el resto de alumnado, a qué cree que se debe?

Sí hay diferencias, y se deben a varios factores. En primer lugar, la capacidad cognitiva superior hace que los alumnos con altas capacidades procesen la información de forma distinta: más rápida, más profunda y con más conexiones. Esto puede generar desajustes con el currículo estándar, lo que les lleva a aburrirse o a sentirse desconectados si no se adapta a su nivel. También influye su alta sensibilidad emocional. Estas diferencias estructurales hacen que su motivación requiera entornos más, flexibles y estimulantes que los que podrían funcionar con el alumnado promedio.

- ¿Cómo cree que influyen los factores emocionales en la motivación del alumnado con altas capacidades?

Los factores emocionales son determinantes. Muchos niños con altas capacidades tienen una intensidad emocional elevada, lo que significa que experimentan emociones con más profundidad y complejidad. Esto puede jugar a favor (cuando sienten entusiasmo,

pasión por aprender) o en contra (cuando experimentan frustración, ansiedad o desmotivación).

El perfeccionismo, por ejemplo, es muy común en este alumnado y puede generar miedo al error, lo que bloquea la motivación. También pueden sentirse incomprendidos, aislados o diferentes, lo que afecta a su autoestima y al deseo de participar en el entorno escolar.

-El entorno próximo (familia, escuela, grupo de iguales) también tiene un papel importante. ¿Considera que influye en la motivación?

Sin duda. El entorno tiene una influencia directa. La familia puede potenciar o inhibir la motivación dependiendo de cómo responda a los intereses del niño: si estimula, acompaña y respeta su ritmo, la motivación se fortalece. En cambio, si presiona, minimiza o no reconoce sus necesidades, puede dañarla. En la escuela, el papel del docente es clave. Un maestro que detecta, comprende y adapta su metodología a estos alumnos puede despertar un gran potencial motivacional. La falta de atención a su singularidad, en cambio, puede generar apatía o incluso rechazo hacia el aprendizaje. Y respecto al grupo de iguales, es importante recordar que los niños con altas capacidades a veces tienen dificultades para conectar con compañeros de su edad debido a intereses distintos o madurez. Esto puede llevar a aislamiento social o incluso a esconder sus capacidades, lo que a su vez afecta su motivación.

-¿Cuáles diría que son las barreras y los facilitadores inclusivos (de aprendizaje y participación) en el alumnado con altas capacidades en Educación Primaria?

Barreras:

- Un currículo rígido.
- Falta de formación del profesorado para detectar y atender a este alumnado.
- Rechazo social por parte del grupo de la clase.

Facilitadores:

- Docentes con mentalidad inclusiva y formación específica.

- Proyectos de enriquecimiento curricular, trabajo por proyectos, aprendizajes basados en intereses.
- Grupos flexibles de trabajo.

-¿Podría haber desmotivación en niños con altas capacidades? En caso afirmativo ¿Por qué razones?

Sí, y de hecho es más común de lo que se cree. Aunque tienen gran potencial, su desmotivación puede ser profunda si no se atienden sus necesidades educativas, emocionales y sociales.

Algunas razones:

- Aburrimiento por falta de estímulo.
- Problemas de autoestima o inseguridad (sobre todo en alumnos que ocultan sus capacidades por miedo a no encajar).
- Expectativas externas (por parte de padres o docentes), que generan presión.
- Falta de sentido en lo que aprenden: si no ven utilidad.

-¿Qué estrategias psicopedagógicas apuntaría para mantener la motivación de alumnado con altas capacidades en el aula de Educación Primaria?

Algunas estrategias eficaces serían:

- Diferenciación curricular: ofrecer tareas con distintos niveles de complejidad o profundidad.
- Aprendizaje basado en problemas.
- Apoyo emocional.
- Trabajo cooperativo con roles diferenciados: permite que colaboren sin sentirse frenados.

- ¿Qué recomendaciones daría a los docentes y familiares para mantener motivado a este alumnado?

A los docentes les recomendaría:

- Formarse en el perfil y características del alumnado con altas capacidades.

- Escuchar al alumno y observarlo.
- Incluir actividades creativas, de pensamiento crítico y de elección personal.

A las familias:

- Evitar la sobreexigencia.
- Fomentar el juego libre, la exploración, la lectura.
- Reconocer tanto los logros como el esfuerzo y los intereses.
- Estar atentos a señales de desmotivación, ansiedad o tristeza.

ANEXO 3

ENTREVISTA PADRES

-¿Cómo descubrieron que su hijo tenía altas capacidades?

Nos dimos cuenta bastante pronto de que nuestro hijo era diferente en ciertos aspectos, sobre todo en su forma de razonar y de hacer preguntas. Ya con tres años tenía un vocabulario muy amplio. Nos lo comentaban en la escuela, y en casa también veíamos que se aburría con juegos de su edad. Cuando empezó Primaria, los profesores también notaron que iba muy por delante, y tras varias observaciones, decidimos hacerle una evaluación psicopedagógica con una orientadora. Ahí fue cuando nos confirmaron que tenía altas capacidades.

-¿Qué características principales observan en su hijo que pueden relacionarse con las altas capacidades?

Lo primero que destacaría es su curiosidad. Le interesa todo, pero a un nivel muy exagerado. No se conforma con una respuesta simple: quiere entender el porqué de todo. También tiene una gran sensibilidad emocional y puede aprender cosas nuevas con muy poco esfuerzo, pero si no le interesa el tema, se desconecta por completo.

-¿Qué tipo de apoyo (si lo hay) ha recibido su hijo en el colegio por ser de altas capacidades?

Al principio, muy poco. Durante los primeros cursos no se le hacía ninguna adaptación, y él se aburría bastante en clase. Después de tener el informe, empezaron a hacerle

alguna adaptación.
Aun así, sentimos que el apoyo no es suficiente. También, depende mucho del profesor que le toque cada año: hay docentes muy implicados y otros que minimizan la situación o creen que no necesita ayuda porque ya va bien.

-¿Ha mostrado su hijo interés especial o precoz por el idioma inglés? Si es así, ¿desde qué edad?

Sí, desde muy pequeño. Con unos cuatro años empezó a interesarse por palabras en inglés que escuchaba en dibujos y le encantaba repetir las. A los cinco ya pedía ver películas en versión original y entendía muchas expresiones solo por intuición. En casa nunca lo presionamos, pero notamos que el inglés le atraía especialmente, porque lo asocia con cosas que le gustan (juegos, tecnología...)

-¿Perciben de alguna manera que su hijo tiene mayor facilidad con el inglés en comparación con otros niños de su edad?

Sí. Tiene una capacidad de comprensión auditiva muy buena, y aprende vocabulario de forma natural, casi sin esfuerzo.

-¿Creen que la motivación juega un papel importante en el aprendizaje del inglés en su caso?

Sí, totalmente. De hecho, diría que la motivación es lo que marca la diferencia. Cuando algo le apasiona, como el inglés o las ciencias, es capaz de dedicarle horas sin que nadie se lo pida.

-¿Ha notado diferencias en su motivación para aprender inglés en comparación con otras asignaturas?

Bastante. En asignaturas como matemáticas o lengua, se desconecta. Pero con inglés está siempre muy implicado, incluso si lo que dan en clase es fácil para él. Lo veo más motivado porque lo vive como algo útil, aplicable, y que le conecta con cosas que le interesan por ejemplo los videojuegos.

-¿Considera que el sistema educativo responde adecuadamente a las necesidades de su hijo? En caso de que no sea así, ¿qué cree que es lo que falta?

No, sinceramente creo que el sistema no está preparado para atender a los niños con altas capacidades. Falta formación y recursos de adaptarse a ellos. Lo que más echo en falta es una atención personalizada y flexible.

-¿Qué sugerencias daría a otros padres de niños con altas capacidades en relación con el aprendizaje de idiomas?

Les diría que observen a su hijo y sigan sus intereses sin forzar. Que el aprendizaje sea natural y que disfruten mientras aprenden.

-Y a los docentes ¿les daría alguna?

Les pediría que no den por hecho que, por ser brillantes, estos niños no necesitan apoyo. Que les escuchen, y que les permitan ir más allá cuando sea necesario. En inglés, por ejemplo, se pueden usar materiales más avanzados o permitirles hacer tareas alternativas.

ANEXO 4

ENTREVISTA DOCENTE INGLÉS

- ¿En alguna ocasión, ha tenido alumnado con altas capacidades en sus clases de inglés? En caso de tenerlo, ¿estaba detectado o ha tenido que identificarlos? ¿Cómo?

En varias ocasiones, en algunos casos, ya estaban identificados pero en otros he tenido que identificarlos.
Normalmente, lo notas por su rapidez para comprender sin esfuerzo. También destacan por su participación, y el interés que muestran en el aula.

-Al ser profesor/a de inglés, ¿ha notado diferencias en su manera de aprender el idioma frente a sus compañeros? Si es así ¿cuáles han sido sus barreras y facilitadores (dificultades o facilidades) de aprendizaje?

Sí. En mi caso, estos alumnos han aprendido el idioma de una forma más rápida. A veces, sin necesidad de explicaciones, ellos ya han captado la lógica detrás de una estructura.

Los facilitadores principales suelen ser:

Intereses personales que les exponen al idioma fuera del aula.

Las barreras, en cambio, aparecen cuando el ritmo de la clase es demasiado lento. En esos casos, tienden a desconectarse.

- ¿Ha encontrado dificultades para gestionar el ritmo de aprendizaje de estos alumnos en el aula?

Sí, es una de las principales dificultades. En una clase con 25 alumnos, donde hay muchos niveles diferentes, es complejo adaptar el ritmo a todos. Los alumnos con altas capacidades a menudo completan las tareas mucho antes que los demás, y necesitan estímulos adicionales.

Gestionar esto sin que se aburran y sin descuidar al resto del grupo es todo un reto. Por eso, he tenido que buscar estrategias diferenciadoras y ofrecerles extensiones o tareas paralelas, lo que requiere planificación y flexibilidad.

-Y respecto a su socialización y participación, ¿diría que han tenido barreras? En caso afirmativo, ¿cuáles y por qué?

En algunos casos, sí. He observado que algunos alumnos con altas capacidades tienen dificultades para relacionarse con sus iguales, especialmente si sus intereses son muy distintos o si tienden a corregir a los demás, lo que puede generar cierto rechazo. A veces, se sienten más cómodos trabajando solos o con adultos que con otros niños. Esto puede hacer que se aíslen o que los demás no los integren con naturalidad. También he visto casos en los que ocultan su nivel o se frenan para no destacar y “encajar” mejor.

Por eso, es importante crear un clima de aula inclusivo y positivo, donde todos se sientan valorados por sus aportaciones.

-¿Cree que este alumnado puede tener una mayor motivación o interés por el inglés?

Sí, aunque depende del caso y del entorno. En general, los alumnos con altas capacidades tienden a tener mayor motivación intrínseca, y si el inglés está conectado con sus intereses personales (tecnología, cultura, viajes, arte...), es habitual que se impliquen mucho más. Además, como suelen obtener resultados rápidamente, eso refuerza su motivación: ven avances sin demasiado esfuerzo, lo que alimenta su confianza. Pero también he visto lo

contrario: si el nivel de la clase les resulta muy bajo o repetitivo, pueden desmotivarse y perder completamente el interés.

-¿Qué estrategias y recursos utiliza para mantener su motivación? ¿Ha realizado ajustes o adaptaciones? En caso afirmativo, ¿cuáles?

Sí, he realizado ajustes tanto en contenido como en metodología. Algunas estrategias que uso son:

- Tareas abiertas y por niveles, donde cada alumno puede llegar tan lejos como quiera.
- Proyectos individuales, como investigar un tema que les apasione y presentarlo en inglés.
- Gamificación,
- Uso de recursos digitales avanzados (videos en versión original, apps interactivas, juegos complejos).
- Asignación de roles específicos en actividades grupales.

¿Cree que el currículo de inglés de Educación Primaria es en general suficientemente flexible para este tipo de alumnado?

No, la verdad es que el currículo es bastante cerrado y secuencial, lo que no facilita la atención a la diversidad en los extremos superiores. Se centra mucho en repetir estructuras, practicar lo básico, y deja poco espacio para el pensamiento crítico o la expresión creativa.

Además, las evaluaciones estandarizadas limitan mucho la posibilidad de adaptación, y eso hace que los alumnos con altas capacidades no puedan mostrar todo su potencial en este área. Necesitamos currículos más abiertos y adaptables para trabajar por competencias reales y no solo por contenidos mínimos.

-¿Qué tipo de tareas o metodologías diría que funcionan mejor con alumnado con altas capacidades?

Las que mejor funcionan son las que permiten creatividad, autonomía y pensamiento complejo. Algunas metodologías muy efectivas son:

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

- Debates o simulaciones, donde pueden usar el idioma en contextos reales
- Gamificación

-Según su punto de vista y comparando con los alumnos que tiene, ¿cree que pueden relacionarse entre sí las altas capacidades y un mejor dominio del inglés?

Sí, en muchos casos sí he visto una correlación positiva entre las altas capacidades y un mayor dominio del inglés, pero no por una cuestión de facilidad lingüística solamente. Lo que ocurre es que estos alumnos tienen una mayor capacidad para ver patrones, inferir reglas gramaticales, memorizar vocabulario de forma significativa. Si el inglés les interesa, pueden avanzar mucho más rápido que sus compañeros. Eso sí, no todos los alumnos con altas capacidades destacan en inglés, sobre todo si no tienen interés o motivación por el idioma. Así que diría que las altas capacidades son un facilitador, pero no una garantía.

-Por favor, apunte alguna medida que propondría para mejorar la enseñanza del inglés y su motivación a alumnado con altas capacidades.

Una de las medidas que propondría sería flexibilizar el currículo permitiendo itinerarios personalizados o niveles adaptados dentro del aula. También facilitar el acceso a contenidos más avanzados sin necesidad de “saltar curso”, sino dentro de su grupo clase.

Otra medida sería formar a los docentes en estrategias para trabajar con este tipo de alumnado, tanto a nivel académico como emocional. Y, muy importante, crear espacios de enriquecimiento lingüístico que estén disponibles para todos los alumnos.