SOBRE ALUMNOS TALENTOSOS Y SUS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN UN CONTEXTO PLURILINGÜE DE INCLUSIÓN

Cristina del Moral Barrigüete
Universidad de Granada, España

INTRODUCCIÓN

Vivimos tiempos caracterizados por una gran sensibilidad social, en cuanto a la atención a la diversidad se refiere, en los que se intenta promover y promocionar una respuesta educativa fiel y de calidad. Así, el alumnado dentro del contexto educativo está marcado por el plurilingüismo, la inclusión y la normalización, a pesar de las diferencias individuales de cada uno. El propósito nuclear de la educación inclusiva es que todo el alumnado salga del sistema escolar con un bagaje formativo justo y suficiente para proseguir estudios posteriores o transitar con dignidad al mundo del trabajo (Escudero, 2012). Para que exista la educación inclusiva, el profesor debe propiciar un ambiente determinado en clase que ayude al alumnado a aprender. Parrilla Latas (2002, p. 18) piensa que la inclusión significa "participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no solo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.".

El sistema educativo español que, de manera teórica y curricular, plantea una escuela abierta al plurilingüismo y a la diversidad, defiende, sin embargo, un modelo inclusivo de la educación que es todavía partícipe de una educación segregada y que separa, según LOMCE (2013), a un alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE) del resto de sus compañeros con las llamadas Maestras PT (Pedagogía Terapéutica) o AL (Audición y Lenguaje). Entre este grupo de alumnos se encuentran los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español con una lengua materna distinta a la nuestra. Dicho de otra forma, desde la legislación actual se exige que a este tipo de alumnos, en muchos casos ya bilingües, se le proporcione una adaptación curricular,

estrategia de actuación y planificación para la atención a la diversidad que parte del Proyecto Curricular de Centro, del Proyecto Lingüístico de Centro y se concreta en la programación de aula.

Este trabajo es una reflexión teórica acerca de algunas características representadas por alumnos con altas capacidades intelectuales, en concreto, respecto a la adquisición y facilidades lingüísticas de estos niños para el desarrollo de habilidades comunicativas en una segunda o tercera lengua. Se atiende a la posible interrelación entre el alumnado que ya es bilingüe y otras características como la inteligencia o las emociones. Para ello, se hace una revisión conceptual sobre el concepto de sobredotación y después, se recuerdan algunos modelos bilingües llevados a cabo en Europa y planes de plurilingüismo implantados en España. Se destaca la metodología AICLE como fundamental para el aprendizaje de lenguas y contenidos en el contexto escolar por sus beneficios no solo lingüísticos, sino también en lo que se refiere a motivación y otros aspectos emocionales que favorecen los procesos cognitivos, tanto de los alumnos talentosos como de los alumnos que se incorporan en nuestro sistema educativo con otra lengua materna diferente al español y, en general, de cualquier alumno multilingüe. Finalmente, algunas implicaciones didácticas, con las que se concluye este artículo, resumen la importancia que conlleva atender adecuadamente a estos alumnos en un contexto educativo marcado por la diversidad y la inclusión escolar.

La *sobredotación* es un campo de investigación muy amplio, donde se tienen en cuenta muchas variables: la inteligencia, la edad, el sexo, las destrezas en las que destacan, las relaciones sociales, etc. (Martínez Urmeneta y Ollo Escáriz, 2009). Sin embargo, en estas páginas se alude a esta solo en relación con la inteligencia lingüística. En este sentido, algunos ejemplos de poetas, escritores o lingüistas tienen un "dominio [especial] y amor por el lenguaje y las palabras con un deseo de explorarlas" (Gardner, 2005, p. 23). Si bien se describe la competencia cognitiva en términos de un conjunto de inteligencias perfectamente definidas, señala este mismo autor que

> [...] resulta mejor considerar la teoría IM [Inteligencias Múltiples] como una herramienta que considerarla como un objetivo educativo. Los educadores necesitan determinar, junto con sus comunidades, los objetivos que están buscando. Una vez que esos objetivos han sido articulados,

> la teoría IM puede proporcionarles un apoyo poderoso. Yo creo que las escuelas deberían esforzarse por educar personas con rasgos específicos: ciudadanos responsables, sensibles a las artes, profundamente centrados en las materias escolares. Y las escuelas deberían investigar los temas clave con suficiente profundidad como para que los alumnos salieran con un conocimiento comprensivo de ellos (Gardner, 2005, p. 22).

Sternberg (2010) pretende adoptar un acercamiento más cognitivo y social sobre la conducta inteligente y atribuye además a problemas de la sociedad actual el que los niños no desarrollen su creatividad, fundamental para el desarrollo de la inteligencia, sobre todo, cuando estos avanzan en las etapas escolares superiores. En el mismo sentido se expresan otros autores: [...] "lo normal es que la creatividad resulte obvia en alumnos pequeños, pero puede ser más difícil encontrarla en estudiantes de mayor edad porque su potencial creativo ha sido suprimido por una sociedad que promueve la conformidad intelectual" (Carreño Santo Tomás y Castillo Romero, 2013, p. 412). Por lo que se refiere a la creatividad relacionada con el lenguaje, sabemos que los alumnos con altas capacidades suelen combinar varias ideas y son capaces de iniciar, adaptar o componer oraciones y estructuras narrativas sin ayuda de los demás. Por tanto, no debemos obviar las relaciones existentes entre las habilidades comunicativas y la interacción social de estos alumnos talentosos.

1. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS Y LA INTERACCIÓN SOCIAL EN ALUMNOS TALENTOSOS

Para lograr éxito comunicativo se han considerado en la literatura especializada tres estrategias fundamentales, como son: las estrategias de comparación, las estrategias de *role-taking* (o estrategias de participación) y las estrategias de evaluación (Flavell, 1971). Las primeras han sido ampliamente estudiadas en investigaciones centradas en el análisis de la tarea o *analytic task* (Howell, 1985) y se centran en la capacidad del sujeto para determinar los aspectos importantes y comparar entre aquellos mensajes que incluyen las características necesarias para determinar y discriminar el referente. Dicho de otro modo, establecer qué elementos sirven para codificar y descodificar el mensaje y

determinar la situación real a la que se refiere el emisor de los no referentes. Las segundas, muy utilizadas también en el aula de idiomas, ponen el foco en el proceso cognoscitivo de ponerse en el lugar del otro y hacer inferencias entre lo que esa persona siente, piensa o conoce. Finalmente, las terceras, centradas en la evaluación, están vinculadas tanto a la propia realización como a la realización de los otros que influyen en la metacomunicación, donde se controla o autorregula el propio sentido de la comunicación. Hoy esta autorregulación la relacionamos con la competencia de *aprender a aprender*. Mönks (1994), por su parte, apunta que es imposible que un niño avance en la conducta social al tiempo que lo hace su razonamiento o su desarrollo, ya sea físico o social. Ello adquiere mayor relevancia en el caso del desarrollo de las habilidades comunicativas, que solo pueden adquirirse a través de la interacción social.

Actualmente, estas creencias se están revitalizando gracias a los numerosos trabajos sobre inteligencia emocional que se están realizando en los últimos años: Berjano, Pinazo y Román (2001); García Fernández y Giménez-Mas (2010); Valadez Sierra, Borges del Rosal et al. (2013); Bisquerra (2013) y Rodríguez Jiménez, Caja López et al. (2013), Smith Batson y Alonso Hernández (2018), por citar solo algunos. Por lo general, estos autores tratan las relaciones existentes entre lengua, comunicación verbal y no verbal, y la inteligencia emocional. Es importante decir al respecto que aprender a comunicarnos de forma emocionalmente positiva ayuda a lograr una comunicación eficaz. Y para lograr ese dominio de la lengua como práctica social es necesario controlar los propios procesos cognitivos y los parámetros contextuales que determinan los distintos usos lingüísticos y discursivos. En este sentido, Martínez Martínez (2005, p. 242) señala que "el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos en el que los saberes que ya se han interiorizado y las representaciones que, con ellos, se han formado los estudiantes juegan un papel fundamental".

2. FACILIDADES LINGÜÍSTICAS EN ALUMNOS TALENTOSOS Y SU RELACIÓN CON EL BILINGÜISMO

El ser bilingüe no siempre lo podemos considerar o etiquetar como algo preconcebido, principalmente porque, dentro de la sociedad, estos individuos suelen recibir más prestigio social por las lenguas que dominan y por la voluntariedad de su condición[1]. La concepción de que una persona pueda ser multilingüe ha favorecido el surgimiento de ciertos proyectos o iniciativas en los últimos años para poder fomentar una sociedad multilingüe en el siglo XXI (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011). Así mismo, los centros bilingües que se han multiplicado por todo el territorio nacional en la última década pretenden también este bilingüismo social para que estos niños tengan mayores oportunidades en su futuro académico y laboral.

Más concretamente, enfocado a lo que se quiere abordar en este trabajo, relacionamos lo que estos autores denominan "bilingüismo y cognición" (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011, pp. 2-3) con las características que tienen los individuos bilingües en cuanto al procesamiento y almacenamiento del lenguaje. Podemos encontrar numerosas investigaciones que puedan especificar las facilidades en estos dos conceptos, *procesamiento* y *almacenamiento del lenguaje*, entre una persona que sea bilingüe y otra que sea monolingüe, para así ver las ventajas o inconvenientes entre ambos, respecto a su agilidad mental, por ejemplo, o menor disponibilidad léxica, en caso contrario. Por todo ello, la importancia de la lengua tendría que ser considerada en el diseño de un modelo bilingüe en educación, ya que esta influye en las actitudes de los estudiantes, tanto fuera como dentro de los centros educativos y, finalmente, influye en la mayor o menor distancia entre la lengua materna (L1) y la segunda o tercera lengua (L2, L3) de los alumnos. Pero ¿qué relación tiene el alumnado bilingüe con la inteligencia?

Siguiendo el artículo de Marina (2015) sobre cómo afecta el bilingüismo a nuestra inteligencia, comprobamos cómo influye o concierne el bilingüismo a nuestros procesos cognitivos, ya que nuestro cerebro tiene que interrelacionar uno y otro idioma continuamente. Tal como dice este autor, el que un alumno sea bilingüe produce numerosas ventajas en su inteligencia, incrementando sus

1 Aclaramos que, cuando el ser bilingüe no es por elección personal, sino que esta persona ha nacido en otro país y su lengua materna es otra diferente a la del país donde resida, se trata de *bilingüismo social*.

logros académicos. Tenemos que partir del hecho de que un alumno que sea bilingüe y aprenda simultáneamente dos lenguas es ya algo formidable. Sin embargo, esta idea no ha sido siempre así y ha ido cambiando a lo largo de los años. Hasta los años 60 del siglo pasado se suponía que los alumnos bilingües presentaban una ejecución menor o menos satisfactoria académicamente en infinidad de pruebas intelectuales. A partir de ese año, poco a poco se fue demostrando que esta era una afirmación totalmente falsa, ya que los niños bilingües obtienen unas puntuaciones más elevadas en test de inteligencia, demostrando una correlación totalmente positiva entre rendimiento académico y bilingüismo. La capacidad que los niños tienen para la adquisición de un idioma es totalmente elevada y pasmosa.

Por lo general, los niños que son monolingües aprenden con lo que lingüísticamente llamamos *principio de exclusividad*, y que se refiere a que cada objeto tiene una única palabra, por ejemplo, que a una flor, solamente la llamemos *flor*. Por otro lado, los niños bilingües hacen esta asociación doblemente, teniendo un objeto y a ese objeto asocian dos palabras. Si seguimos el caso del ejemplo anterior, tendrían *flor* y *flower*, en el caso de ser bilingües en inglés-español. Lo más sorprendente es que estos niños saben asociar cada palabra a un idioma diferente, acordando el tipo de situación en la que las utilizan sin combinarlas ni cambiarlas.

Marina (2015) piensa que este tipo de sobrecarga en la inteligencia es algo bueno, porque al utilizar un idioma, el segundo está también activo y el cerebro tiene que estar seleccionando uno y otro, produciendo enormes beneficios para la inteligencia. Además, es necesario reforzar las llamadas *funciones ejecutivas*, que podríamos decir que son la culminación de la inteligencia humana, puesto que nos permiten dirigir voluntariamente nuestro comportamiento. Las funciones ejecutivas también se encargan de activar la memoria de trabajo, fijar la atención, elegir la respuesta adecuada a cada situación y todo esto resulta beneficioso, como han mostrado Costa y Strijkers (2015) y otros investigadores de la *Universitat Pompeu Fabra* de Barcelona. Ambos trabajan en un estudio coordinado por el Grupo de Investigación de Neuropsicología y Neuroimagen Funcional de la Universidad Jaume I de Castellón, dirigido por César Ávila Rivera. Estos autores también creen que hay diferencias entre el cerebro de los niños monolingües y bilingües cuando hablan su lengua materna.

3. MODELOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE QUE FAVORECEN A LOS ALUMNOS TALENTOSOS

Contamos en Europa con una larga tradición de desarrollo de modelos bilingües en la educación, principalmente, propuestas emitidas por el Consejo de Europa y la Comisión Europea. Una de las primeras iniciativas fue la creada en Luxemburgo en 1953, las llamadas *Escuelas Europeas*, y repartidas actualmente en ocho estados con un total de dieciséis escuelas, de donde se ha comprobado el alto grado de resultados académicos, en general, y lingüísticos, en particular. Estas escuelas centran su atención en la lengua en ambas etapas de Infantil y Primaria. Además, tienen como metodología general la acogida de diferentes estudiantes de diferentes nacionalidades y, por ende, con diferentes procedencias lingüísticas.

Otra de las experiencias más importantes, o más interesantes, son las llamadas *horas europeas*. Se trata de sesiones semanales que consisten en la realización de tareas cooperativas entre alumnos con diferentes nacionalidades o lenguas maternas para aprender, finalmente, diferentes capacidades lingüísticas y una segunda lengua de forma dinámica y espontánea. Esto supone un reto que beneficia a los alumnos talentosos, ya que suele motivarlos hacia el aprendizaje de varias lenguas, a la vez que socializan con otras personas de otros países y lenguas, y se enriquecen mutuamente. Dos modelos más son: *el Modelo Luxemburgo*, donde se imparten tres idiomas en las escuelas, como son el francés, el alemán y el luxemburgués; y *el Modelo Foyer*, proyecto de educación trilingüe que comenzó con un proyecto en Bruselas y que trata de enseñar progresivamente el neerlandés y francés sin descuidar la identidad y la cultura del alumno inmigrante.

En definitiva, es importante que se ofrezcan cuantas más oportunidades mejor para determinar que el aprendizaje de lenguas y la comunicación en varias lenguas sean efectivos, especialmente para los alumnos talentosos y, en general, para todo el alumnado en pro del multilingüismo.

3.1. PROYECTOS AICLE. LOS PLANES DE PLURILINGÜISMO EN ESPAÑA

En las escuelas españolas actuales son cada vez más importantes las modalidades llamadas AICLE *(Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)* o CLIL, en inglés (*Content and Language Integrated Learning*), creadas a finales del siglo XX en Canadá y consideradas por el Consejo de Europa a partir de 1995 como medida innovadora para la enseñanza de idiomas.

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera (Marsh, 1994). En este tipo de proyectos se pretende reforzar el contenido que ha de desarrollarse en otra lengua que no sea la materna y, por tanto, adquirir un conocimiento lingüístico, más específicamente, saber usar esta segunda lengua en las diferentes áreas curriculares. Es importante mencionar que el aprendizaje integrador de contenidos y de lenguas favorece el plurilingüismo y la motivación por el aprendizaje de otras lenguas en las aulas hoy en día.

> El Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas como la Historia o las Ciencias Naturales en una lengua distinta de la propia. AICLE resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas (francés, inglés...) como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de AICLE en la "resolución de problemas" y "saber hacer cosas" hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas (Navés y Muñoz, 2000, p. 2).

Siguiendo a Marsh y Wolff (2007) y Maljers, Marsh, Wolff (2010) y otros, se trata de un método educativo de doble foco, en el cual un lenguaje distinto de nuestra lengua materna se utiliza en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de promocionar ambos, aprendizaje del lenguaje y contenidos. Digamos que estos alumnos tendrán que ser capaces de adquirir una segunda lengua, pero sin dejar de lado su lengua materna, ayudándose de ella en la adquisición de los diferentes contenidos, creando una competencia bilingüe enriquecedora. Para su realización efectiva, hay que tener en cuenta el sentido

integrador del currículo en las lenguas y los diferentes Planes de Fomento del Plurilingüismo que han ido surgiendo en la última década en todas las comunidades autónomas españolas.

Cabría destacar que, por lo general, en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria se han llevado a cabo hasta hace poco *Programas de Bilingüismo*, introduciendo solamente un segundo idioma aparte de la lengua vehicular, y no de *Plurilingüismo*, ya que estos solían ser desarrollados en cursos más avanzados de la Educación Secundaria Obligatoria. Si bien, desde el curso 2016/17 también para la Educación Primaria se promueve este multilingüismo en los Planes de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (Plan estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía Horizonte 2020, aprobado el 24 de enero de 2017 por el Consejo de Gobierno). De modo que se introduce una segunda lengua extranjera (francés, alemán, italiano, principalmente), a la vez que se consolida el Programa *José Saramago* para la enseñanza del portugués como segundo idioma extranjero y el de estudio de la lengua y la cultura chinas, a través de las Aulas Confucio.

En definitiva, estos alumnos que estudian varias lenguas podrían llegar a ser alumnos talentosos en la adquisición y aprendizaje de dichas lenguas si se llevaran a cabo propuestas curriculares que los favorecieran.

3.2. PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE QUE FAVORECE ALUMNOS TALENTOSOS

La enseñanza bilingüe e integración curricular que proponen Lorenzo, Trujillo y Vez (2011, p. 149) se centra en la pertinencia de esta perspectiva integrada del aprendizaje en correlación con los datos procedentes de la investigación sobre cognición y neurociencias, que sugieren que "los dominios lingüísticos de más de una lengua no se pueden ya seguir considerando de forma aislada". El estudio de las lenguas en el currículo está justificado tanto por su papel en el mantenimiento de relaciones sociales como por su valor mediador en la gestión del conocimiento, pero la escuela debe incorporar además las prácticas socioculturales que dan sentido a estos valores. Una forma de hacerlo posible sería creando escenarios comunicativos en los que los estudiantes quieran participar

y proporcionando prácticas socialmente reconocidas que sean reconocibles por parte de las diferentes disciplinas. Su puesta en práctica implica la existencia de un diseño curricular base adecuado, la elaboración de un proyecto educativo de centro que incluya un proyecto lingüístico de centro donde se establezcan las líneas de coordinación fundamentales, así como el diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje que permitan que los estudiantes construyan prácticas discursivas significativas en distintas lenguas. En este sentido, hemos de tomar como base metodológica la interpretación del enfoque por tareas de Estaire (2011), quien piensa que la tarea es la manera más motivadora de aprender para los alumnos.

Por otra parte, los modelos AICLE más extendidos en distintas zonas geográficas como Canadá, EE. UU. y Europa, y descritos anteriormente, son la propuesta metodológica que mejor complementa la integración curricular y por tareas, debido especialmente a la selección de contenidos basados en una disciplina concreta, al uso de textos auténticos y al acercamiento a las necesidades de los estudiantes, por mencionar solo algunos de sus rasgos comunes.

Sobre la enseñanza bilingüe, en concreto, Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) analizan dos rasgos lingüísticos que están presentes en el aula bilingüe: la distinción entre el uso académico del idioma, en el que destaca el lenguaje ideacional (lo que se conoce como competencia lingüística cognitivo-académica), y el empleo de una lengua distinta a la materna en el lenguaje social (o destreza comunicativa básica). Ambas competencias deben combinarse proporcionalmente en actividades que controlen los grados de exigencia cognitiva y de apoyo contextual necesarios para su realización exitosa, sin dejarse llevar por la creencia de que la fluidez que muestran los estudiantes en las conversaciones cara a cara en segundas lenguas (L2) es suficiente para acceder sin más a los contenidos escolares a través de esta lengua.

Además, los resultados de las investigaciones realizadas por Linares Garriga (2008), Trujillo (2010), Oller y Vila (2011) o Toledo, Rubio y Hermosín (2012) apoyan la hipótesis de la interdependencia de la L1 y L2 de los alumnos en el desarrollo de esta competencia lingüística cognitivo-académica. Esto implica llevar a cabo la alfabetización en la lengua materna para conseguir una competencia bilingüe equilibrada y completa con altos niveles de bilateralidad, donde la primera lengua y la adquisición de la segunda guardan una

estrecha interrelación. De esta manera, podemos favorecer a alumnos talentosos, bilingües o no, incorporando este tipo de prácticas en las aulas, puesto que el aprendizaje de lenguas enriquece la integridad de personas en la sociedad multicultural y plurilingüe que vivimos actualmente.

4. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Hay diferentes modelos influyentes en los que se ha dado más preponderancia a un CI que a un medio o entorno influyente para este tipo de alumnado, los alumnos talentosos. Se ha de enfatizar que un entorno óptimo, donde el alumno no se sienta segregado o cohibido, incrementa las posibilidades de un positivo recorrido académico con unos buenos resultados. También hemos de tener en consideración que la propia condición de bilingüismo individual puede ser beneficiosa a la hora de aprender la lengua vehicular, así como puede favorecer el estímulo en los otros niños monolingües mediante metodologías constructivistas, como el enfoque por tareas y el aprendizaje integrado de lenguas y contenidos curriculares (AICLE). Además, aunque en otros tiempos se pensaba que el bilingüismo podía retrasar o dificultar la adquisición de la lengua, recientemente se piensa todo lo contrario (Marina, 2015).

A continuación, y desde un punto de vista docente, se resaltan las diferentes implicaciones didácticas que se pueden llevar a cabo con este tipo de alumnado para favorecer su inclusión:

- Identificar de forma temprana a este tipo de alumnado.
- Dejar al niño que confluya en un sistema de interacciones entre familia y amigos mientras desarrolla sus conocimientos académicos. Efectivamente, aspectos ambientales como familia, amigos o compañeros, entre otros, pueden ayudar a incrementar el autoconcepto y autoestima de este tipo de alumnado, así como las posibilidades de un buen rendimiento académico. Un niño superdotado confluye, al igual que todos, en un sistema de interacciones entre familia y amigos, a la vez que se desarrolla académicamente.

- No crear una brecha en su desarrollo afectivo y emocional.
- Inhabilitar la segregación de estos alumnos. En cuanto a los niños superdotados, pueden trabajar individualmente siempre y cuando su círculo de relaciones sociales no se cierre, llevando a cabo programas que no sean segregadores, simplemente acelerando su ritmo de progreso en su curso escolar, sin distanciarlo de sus demás compañeros. Si el niño tiene un círculo social muy amplio y no presenta problemas de socialización, puede pasar a un curso más alto, pero siempre flexibilizando su adaptación curricular, centrada en el aprendizaje personalizado de cada individuo y partiendo de sus conocimientos previos y no dependiendo exclusivamente de su edad biológica. Lo que no podemos hacer es homogeneizar a estos niños en clases de un mismo nivel cognitivo donde solo se les imparta contenidos apropiados para ellos.
- Fomentar el multilingüismo y trabajar las lenguas y contenidos curriculares para mejorar sus habilidades en otras áreas del currículo.
- Potenciar el desarrollo de la clase gracias a la creatividad y el talento de los alumnos junto a un maestro creativo y dialógico. Por lo general, al maestro creativo, casi nunca se le presentarán problemas en clase con este tipo de alumnado con altas capacidades intelectuales. La diferencia de estos alumnos se entenderá y nunca será considerada un problema. En vez de luchar contra el talento y la creatividad, podemos intentar potenciarlos o integrarlos para que ayuden a elevar y mejorar el nivel multilingüe de todo el grupo.

Otros autores recomiendan también:

- Desarrollar planes de intervención diferentes, tanto con medidas de ajuste ordinarias (curriculares y organizativas) como extraordinarias (flexibilización), siguiendo a Shore y Friedman (2000).
- Crear programas de enriquecimiento en su mismo contexto de aula. Un punto muy favorable para estos niños es crear programas de enriquecimiento en sus mismas clases, ya que ellos van al colegio

contentos y así no se sienten discriminados y, a su vez, son capaces de aprender y ayudar a los demás alumnos de su misma edad, tal como afirmaba Medrano Samaniego (1995), quien ya hace veinte años defendía esta práctica tan actual de tutorías entre iguales.

- Formar personal especializado en el conocimiento de este tema en los centros educativos (Torrego Seijo, 2011).

En el siguiente apartado de conclusiones se muestran algunas reflexiones finales acerca de estos alumnos talentosos y sus habilidades lingüísticas para el aprendizaje de una segunda lengua en un contexto de inclusión.

CONCLUSIONES

Gracias a estudios empíricos como los de Martínez i Torres (1995), Sastre-Riba (2011) y González-Beristain (2013), así como sugerencias y aportaciones de otros autores como Valadez Sierra, Pérez Sánchez y Beltrán Llera (2010), se confirma que el funcionamiento cognitivo diferencial de alumnos talentosos, en cuanto a la interpretación de la lengua o las habilidades comunicativas, su adquisición y aprendizaje en la lengua materna y/o una segunda lengua, destaca a diferencia de otros alumnos con nivel de inteligencia normal. Además, siguiendo estos estudios, se pueden plantear nuevas hipótesis como la diferencia de estos niños en aptitudes, como comunicación escrita, gramática, estructuración de oraciones simples y complejas o adquisición de nuevo vocabulario en su desarrollo lingüístico.

Por otra parte, hay que tener en cuenta los esquemas de interacción prototípica y los rasgos del discurso académico en el aula, proponiendo adaptaciones que tengan en cuenta las características del aula plurilingüe y siguiendo una metodología AICLE, favoreciendo las dramatizaciones monológicas del profesor y la planificación de las intervenciones de los alumnos, por ejemplo, así como planificando las necesidades de los estudiantes en torno al *input* recibido, reduciendo la extensión de las oraciones y el empleo de un vocabulario específico o aumentando la redundancia informativa de los textos.

Además, las producciones de los alumnos cuya lengua materna es distinta a la nuestra y que suelen presentar errores normativos, fruto de una interlengua en desarrollo, deben interpretarse como primeras hipótesis de uso de estructuras que más adelante aprenderán en paralelo con el desarrollo lingüístico de la lengua materna. Por eso, es fundamental que los padres y la familia, en general, sigan hablándoles a los niños inmigrantes en su propia lengua materna, pues, a diferencia de lo que se suele pensar sobre la mala influencia que esta ejerce sobre la L2, son más los beneficios que provoca la L1, como se ha dicho antes.

En definitiva, se ha de seguir profundizando en diversos campos relacionados con la sobredotación, como puedan ser las habilidades sociales e inteligencia emocional en niños con sobredotación, las habilidades escritas, de escucha y gramaticales en niños con altas capacidades u otros estudios empíricos acerca de los niños superdotados. Asimismo, la ampliación de los modelos explicativos del alto rendimiento intelectual, en los cuales podrían incluirse nuevas clasificaciones, circunscribiendo más información acerca de los modelos más representativos en la actualidad y siguiendo un innovador modelo didáctico como es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Además, debemos seguir recapacitando acerca de los aspectos que puedan ayudar a favorecer tanto a este tipo de alumnado como, en general, a todos, desde una concepción inclusiva e integradora real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berjano, E. y Pinazo, S. (2001). *Interacción social y comunicación*. Barcelona: Tirant lo Blanch.

Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar.* Madrid: Síntesis.

Carreño Santo Tomás, V. y Castillo Romero, I. (2013). La importancia de la creatividad en las aulas en alumnos y alumnas del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria. *Reidocrea, 2*, 200-205. Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/27763

Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.

Costa, A. y Strijkers, K. (2015/01/12). Las personas bilingües y monolingües presentan diferencias en el cerebro cuando hablan su lengua materna. [Mensaje en un blog]. Recuperado de https://www.upf.edu/es/web/e-noticies/archivo/-/asset_publisher/wEpPxsVRD6Vt/content/id/2660864/maximized#.X58TPC8qJBw

Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuesta de derecho. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 30*(2), 109-128.

Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE: Revista de didáctica, 12,* 1-26. Recuperado de https://marcoele.com/numeros/numero-12/

Flavell, J. H. et al. (1968). *The development of role-taking and comunication skills in children*. New York: John Wiley.

García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, *3*(6), 43-52. Recuperado de http://www.cepcuevasolula.es/espiral

Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples veinte años después. *Revista de psicología y educación, 1*(1), 17-26.

González-Beristain, M. C. (2013). Proyecto: Talento con talante. Universidad de Málaga. En T. Ramiro-Sánchez, M. T. Ramiro y M. P Bermúdez (Compiladores), *Avances en Ciencias de la Educación y el Desarrollo* (pp. 25-30). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Lightbown, P. M. y Spada, N. (2000). Do they know what they're doing? L2 learners' awareness of L1 influence. *Language Awareness*, *9*(4), 198-217. Recuperado de https://doi.org/10.1080/09658410008667146

Linares Garriga, J. E. (2008). Sobre la atención educativa al alumnado extranjero para la adquisición de la competencia lingüístico comunicativa en español, en la región de Murcia. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua* (pp. 65-75). Alicante: ASELE.

Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.

Maljers, A., Marsh, D. y Wolff, D. (2010). *Curriculum Development for Content and Language Integrated Learning.* [texto *online* en *European Centre for Modern Languages*]. Recuperado de http://clil-cd.ecml.at/Resources/EFCTTerminology/tabid/2257/language/en-GB/Default.aspx

Marina, J. A. (2015). ¿Cómo afecta el bilingüismo a nuestra inteligencia? Recuperado de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2015-03-17/como-afecta-el-bilinguismo-a-nuestra-inteligencia_729234/

Martínez i Torres, M. (1995). Un estudio comparado de las habilidades comunicativas de niños con inteligencia normal y superior. *Faisca: Revista de altas capacidades, 3,* 27-44. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476177

Martínez Urmeneta, I. y Ollo Oscáriz, C. (2009). *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Navarra: Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (Creena).

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning.* Paris: University of Sorbonne.

Marsh, D. y Wolff, D. (Eds.) (2007). *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*. Peter Lang: Frankfurt.

Martínez Martínez, I. (2005). *Nuevas perspectivas en la enseñanza aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/4338/

Medrano Samaniego, C. (1995). La interacción entre compañeros. El conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista universitaria de formación al profesorado*, *23,* 177-186. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117874

Mönks, F. J. (1994). Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. En Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados* (pp. 139-152). Salamanca: Amarú.

Navés, T. y Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. El futuro no nos es ajeno lo moldean nuestras acciones*. TIE-CLIL. Recuperado de http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf

Oller, J. y Vila, I. (2011). Variables asociadas al conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado extranjero. Un estudio empírico en sexto de primaria en Cataluña. *Infancia y Aprendizaje*, *34*(4), 427-447.

Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación, 327*, 11-29.

Rodríguez Jiménez, R. M., Caja López, M. D. M., Gracia Parra, P., Velasco Quintana, P. J., y Terrón López, M. J. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, 11*(1), 213-241. Recuperado de https://doi.org/10.4995/redu.2013.5598

Sastre-Riba, S. (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Revista Neurol*, *52* (Supl. 1), 11-8. Recuperado de http://www.neurologia.com/pdf/Web/52S01/bfS01S011.pdf

Shore, B. M. y Friedman, R. C. (2000). Metacognition and flexibility. Qualitative differences in how gifted children think. En R. C. Friedman y B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding: Cognition and development* (pp.167-187). Washington D.C.: American Psychological Association.

Smith Batson, M. y Alonso Hernández, E. (2018). Aproximación a una estrategia de orientación profesional pedagógica para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Opuntia brava*, *9*, 144-156. Recuperado de http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/585

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Ferrando Prieto, M., Hernández, D., Ferrándiz García, C., Bermejo García, M. R., Prieto Sánchez, M. D. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 13*(1), 111-118. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163513

Toledo, I., Rubio, F. D. y Hermosín, M. (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 18*, 213-228.

Torrego Seijo J. C. (Coord.) (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

Valadez Sierra, M. D, Pérez Sánchez, L. y Beltrán Llera, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca: Revista de Altas Capacidades, 15*, 2-17. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS1010110002A/7640

Valadez Sierra, M. D., Borges del Rosal, M. A., Ruvalcaba Romero, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *11*(2), 395-412. Recuperado de http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12204