



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
SISTEMA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

TEMA:

El Aprendizaje Basado en Proyectos para estudiantes con Altas
Capacidades en la Adquisición de Lenguas No Nativas

AUTORAS:

Ampuero Hunter, Melisa Joyce
Coppiano Benavides, Jennifer Carina

Previo a la obtención del grado Académico de:

Magíster en Educación con Mención en
Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad

TUTORA:

Lcda. Vásquez Guerrero, Rina Maribel, Mtr.

Guayaquil-Ecuador

2026



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
SISTEMA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por las Licenciadas en Educación, Melisa Joyce Ampuero Hunter y Jennifer Carina Coppiano Benavides, como requerimiento parcial para la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación con Mención en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad.

DIRECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Lcda. Vásquez Guerrero, Rina Maribel, Mtr.

REVISORA

Lcda. Lucero Tenorio Jéssica, Mgs.

DIRECTORA DEL PROGRAMA

Ps. Ana del Carmen Durán Vera, Mgs.

Guayaquil, a los 10 días del mes de febrero del año 2026.



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
SISTEMA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Nosotras, Melisa Joyce Ampuero Hunter y Jennifer Carina Coppiano Benavides

DECLARAMOS QUE:

El Proyecto de Investigación **El Aprendizaje Basado en Proyectos para estudiantes con Altas Capacidades en la adquisición de Lenguas No Nativas** previa a la obtención del **Grado Académico de Magíster en Educación con Mención en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad**, ha sido desarrollada en base a una investigación exhaustiva, respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente este trabajo es de nuestra total autoría.

En virtud de esta declaración, nos responsabilizamos del contenido, veracidad y alcance científico de la propuesta de intervención del Grado Académico en mención.

Guayaquil, a los 10 días del mes de febrero del año 2026.

LAS AUTORAS

Melisa Joyce Ampuero Hunter

Jennifer Carina Coppiano Benavides



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
SISTEMA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

AUTORIZACIÓN

Nosotras, **Melisa Joyce Ampuero Hunter** y **Jennifer Carina Coppiano Benavides**

Autorizamos a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la **publicación** en la biblioteca de la institución del **Proyecto de Intervención Magíster en Educación con Mención en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad** titulada: **El Aprendizaje Basado en Proyectos para estudiantes con Altas Capacidades en la adquisición de Lenguas No Nativas**, cuyo contenido, ideas y criterios son de nuestra exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 10 días del mes de febrero del año 2026.

LAS AUTORAS:

Melisa Joyce Ampuero Hunter

Jennifer Carina Coppiano Benavides



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
SISTEMA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**


INFORME DE COMPILATIO


NOMBRES: Ampuero Hunter, Melisa Joyce y Coppiano Benavides, Jennifer Carina

FECHA DEL REPORTE: 02 de Julio del 2025

TÍTULO: El Aprendizaje Basado en Proyectos para estudiantes con Altas Capacidades en la adquisición de Lenguas No Nativas




Melisa Joyce Ampuero Hunter
C.C: 0917375784


Jennifer Carina Coppiano Benavides
C.C: 0922194030


Lcda. Vázquez Guerrero, Rina Maribel, Mtr.

Agradecimiento

Antes que nada, a Dios por darnos la oportunidad de ver más allá y seguir creciendo, sabiendo que nuestra experiencia y nuestro futuro van de la mano con nuestra vocación.

Queremos agradecernos mutuamente por nuestro trabajo durante todo el proceso. Juntas nos sostuvimos para alcanzar esta meta.

También deseamos agradecer a nuestra tutora de Tesis, Rina, quien pudo guiarnos con paciencia y conocimiento teniendo la confianza de que lo lograríamos.

A nuestra familia, nuestros padres e hijos, ustedes son nuestra inspiración. Gracias a ustedes seguimos creciendo.

A nuestras queridas Paula y Lissette con quienes reímos, aprendimos y conocimos más de lo que es ser compañeras y amigas. ¡Gracias!

Melisa y Jennifer

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada a:

Ailing, Alfonso, Valeria, Irene y Marco.

¡Ustedes son todo!

A nuestras risas, nuestros llantos y nuestras ganas de superarnos. Todo este tiempo
en el que compartimos hasta lograr cumplir una meta más.

Melisa y Jennifer

Índice General

Introducción	1
Capítulo I. Planteamiento del Problema.....	3
1.1 El Problema.....	3
1.2 Justificación.....	4
1.3 Objetivo general.....	6
1.4 Diseño Metodológico	7
Capítulo II. Fundamentación Teórica	14
2.1. Definición y características de las Altas Capacidades	14
2.2. Diferentes Abordajes de las Altas Capacidades.....	18
2.3 Modelos y teorías sobre Altas capacidades.....	21
2.4 Necesidades socioemocionales en estudiantes con AACC	24
2.5 Estrategias metodológicas.....	25
2.6 Abordaje de las Altas Capacidades en el Ecuador	31
2.7 Estado del arte	34
Capítulo III. Análisis de los Resultados de las Entrevistas.....	40
3.1. Resultados de la Entrevista a la Experta	40
3.2. Resultados del Grupo Focal con Docentes.....	41
3.3. Resultados de las Observaciones de Aula	42
3.4. Triangulación de Datos	43
Conclusión General del Capítulo	43
Capítulo IV. Propuesta de Intervención	44
4.1 Justificación.....	44
4.2 Contextualización.....	45
4.3 Objetivo General	46

4.4 Metodología de la propuesta	47
Conclusiones	65
Recomendaciones.....	67
ANEXOS.....	77

Índice de Tablas

Tabla 1: Alumnos de 8vo EGB Colegio Alemán Humboldt de Guayaquil.....	3
Tabla 2: Matriz de preguntas, Objetivos y Categorías de Investigación.....	9
Tabla 3: Características de los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales.	16
Tabla 4: Habilidades socioemocionales.....	20
Tabla 5: Talentos simples.....	23
Tabla 6: Talentos complejos.....	23
Tabla 7: Estado del arte.....	37
Tabla 8: Etapas del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	48
Tabla 9: Acciones realizadas por los estudiantes.....	51
Tabla 10: Tipos de actividades y formas sociales en cada etapa del proyecto.....	61
Tabla 11: Rúbrica de evaluación del proyecto.....	64

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo 3 anillos de Renzulli.....	22
Figura 2: Porcentajes de evaluación, coevaluación, auto evaluación	63

Resumen

El presente trabajo de intervención educativa se basa en una planificación de Aprendizaje Basado en Proyectos que contempla estrategias socioemocionales y de potencialización de aprendizajes para estudiantes con altas capacidades. Para esta propuesta se seleccionó el enfoque cualitativo a través de entrevistas, grupo focal y observaciones áulicas sostenidas bajo la revisión bibliográfica con la finalidad de identificar la necesidad y la estrategia metodológica que mejor funcione con el grupo. Con los resultados obtenidos se ha logrado hacer una propuesta que se base en el ABP sosteniendo las necesidades emocionales del grupo trabajado y que puedan ser replicadas en las planificaciones docentes.

Palabras Claves: altas capacidades, inclusión, diversidad, metodología activa, aprendizaje basado en proyectos, lengua no nativa.

Abstract

This educational intervention project is grounded in a Project-Based Learning (PBL) plan that incorporates socioemotional strategies and approaches to enhance learning for students with high abilities. A qualitative approach was chosen for this proposal, using interviews, focus groups, and classroom observations, all supported by a literature review aimed at identifying both the needs and the most effective methodological strategy for the group. Based on the findings, a proposal was developed that integrates PBL while addressing the emotional needs of the students involved, offering a model that can be replicated in future teaching plans.

Keywords: giftedness, inclusion, diversity, active methodology, project-based learning, non-native language

Introducción

No hay educación inclusiva sin un abordaje real de las necesidades del aula. En un mundo globalizado que nos exige preparar a nuestros jóvenes para competir, es importante que las aulas entren en un proceso de cambio. Las necesidades de los estudiantes son cada vez mayores y hablando de las específicas, los estudiantes con Altas Capacidades no son una excepción. En el sistema educativo nacional la inserción curricular ya está pensada para atender las necesidades específicas asociadas o no a una discapacidad, sin embargo, hay poca información con respecto a las metodologías y recursos que se pueden utilizar desde el contexto áulico, para atender a estudiantes con altas capacidades. Son pocas las investigaciones y estudios que aborden la problemática de una manera clara y pertinente, sobre todo en el contexto latinoamericano (Álvarez, A. 2016)

Es así que este trabajo pretende contribuir, por un lado, a la comprensión crítica de la problemática que se aborda y por otro, a la propuesta de soluciones innovadoras y creativas de manera de potencializar tanto el proceso de aprendizaje de la lengua no nativa como el inglés, así como el desarrollo de las habilidades socioemocionales en estudiantes con altas capacidades.

El presente trabajo está dividido en 4 capítulos. El primero plantea la problemática en un centro educativo específico, estableciendo objetivos y preguntas de investigación que encaminan la propuesta. El segundo capítulo aborda la selección bibliográfica y antecedentes investigativos para la propuesta. Revisando la antesala investigativa y compilando los textos que guíen la propuesta de forma adecuada y coherente. En el tercer capítulo, se llevó a cabo la selección de un enfoque cualitativo a través de entrevistas, grupo focal y observaciones áulicas lo que permitió identificar la necesidad de proponer una serie de actividades que no solo potencialicen el aprendizaje de este grupo sino también consideren las necesidades socioemocionales. Para finalizar en el cuarto capítulo se diseñó una propuesta de intervención

educativa cuyo fue objetivo fue analizar las metodologías inclusivas que facilitan el aprendizaje de una lengua no nativa en estudiantes con altas capacidades del 8vo EGB del Colegio Alemán Humboldt de Guayaquil, para lo cual se hizo planificó un proyecto basado en las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos estableciendo claramente el proceso en sus fases y al final se hicieron sugerencias y recomendaciones.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1 El Problema

En el Colegio Alemán Humboldt de Guayaquil cuenta con 1437 alumnos en su jornada matutina, dividiéndose en Bachillerato con 268, Educación General Básica Media y Superior con 438, Educación General Básica Elemental con 430 y Preescolar con 301. El problema se lo ubica en Educación General Básica Media y Superior y específicamente en el nivel de 8vo de Educación General Básica (EGB) que cuenta con 81 estudiantes divididos en cuatro paralelos con aproximadamente 21 estudiantes cada uno como indica la Tabla 1. De la población de estudiantes en 8vo EGB se trabajará con 14 que son los estudiantes con diagnóstico de Altas Capacidades (AACC) Estos estudiantes muestran una diversidad en sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Tabla 1

Alumnos de 8vo EGB Colegio Alemán Humboldt de Guayaquil

Paralelo	Alumnos	Alumnos con diagnóstico de AACC
A	21	4
B	20	3
C	21	4
D	19	3
TOTAL	81	14

Nota: Descripción de número de estudiantes regulares y con diagnóstico de AACC por paralelo

Del total de estudiantes con AACC, el 85% presenta habilidades destacadas en áreas visual-espacial y lógico-matemática. Sin embargo, estos estudiantes muestran dificultades en el

aprendizaje de lenguas no nativas en este caso, el inglés y el alemán. Durante el presente año lectivo, los estudiantes con AACC han tenido dificultades para aprender inglés, lo que se ha reflejado en calificaciones inferiores a las esperadas con promedios entre el 7,50 y 8,50. Así pues, se ha podido evidenciar que el problema radica en las estrategias de enseñanza no abordan las necesidades de esta población. Las prácticas pedagógicas tradicionales no son suficientes para garantizar el éxito en el aprendizaje del inglés, cabe aclarar que no se desmerece el valor y aportación de estas prácticas, tales como el Método Gramática-Traducción, Aprendizaje Basado en la Memorización, Método de Instrucción Directa cuyos enfoques están centrados en el profesor.

Lo que más resaltan son las dificultades en la gestión de las habilidades socioemocionales, lo que en ocasiones genera comportamientos que rompen el proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo que este, no llegue a establecerse de manera adecuada.

La investigación espera ofrecer aportes significativos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la educación inclusiva y fundamentalmente en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, tan importantes en el mundo laboral, así como, un impacto directo en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. Por ello, se busca encontrar una metodología en la asignatura de inglés que fomente la interacción social y el aprendizaje colaborativo para mejorar el proceso de aprendizaje, procurando con ello contestar a la siguiente pregunta: *¿Qué metodología podría facilitar el aprendizaje de una lengua no nativa en estudiantes de altas capacidades en el 8vo EGB del Colegio Alemán Humboldt de Guayaquil?*

1.2 Justificación

La investigación sobre la metodología que facilita el aprendizaje de una lengua no nativa en estudiantes con Altas Capacidades (AACC) en el 8vo EGB del Colegio Alemán Humboldt de Guayaquil es de gran relevancia porque estos estudiantes se ubican en un contexto educativo

multilingüe, donde el alemán es la segunda lengua oficial y el inglés es la tercera, por ende, los estudiantes con AACC enfrentan dificultades para adquirir un tercer idioma cuando su fortaleza no radica en las áreas lingüísticas. Entonces, las dificultades que enfrentan, a pesar de que tienen un alto rendimiento en áreas diferentes como la lógico-matemática y la visoespacial, muestran una urgencia de encontrar un enfoque de enseñanza-aprendizaje que se adapte a sus características tanto cognitivas como socioemocionales.

Es así como en relación con esta problemática es importante encontrar las estrategias que permitan el desarrollo holístico, académico y personal, de los estudiantes con AACC. Tomando en cuenta que la educación debe, como obligación, ser inclusiva y que además debe dar respuestas a las necesidades específicas de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con un desarrollo cognitivo superior que requieren una diferenciación. En el contexto actual, donde la enseñanza multilingüe es cada vez más común y relevante, es fundamental identificar metodologías que optimicen el aprendizaje de los estudiantes con AACC. En los últimos años, este tema ha sido de gran interés debido a que, en Latinoamérica, la educación multilingüe y la atención a la diversidad están ganando relevancia, especialmente en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con Altas Capacidades (AACC). Dado el papel crucial del inglés en el acceso a oportunidades globales, es fundamental identificar metodologías que optimicen el aprendizaje de estos estudiantes, cuyas necesidades específicas no siempre son atendidas con enfoques tradicionales.

Para finalizar, es trascendencia puntualizar la necesidad de la formación continua y actualización de los docentes del área inglés quienes deben contribuir a la formación de ciudadanos con una visión macro de los entornos locales e internacionales. Por ello, los métodos deben atender a esas necesidades e intereses para lograr con ello la excelencia académica y una verdadera atención a la inclusión y diversidad. Desde esta mirada, el uso de metodologías activas centradas en los estudiantes podría ser la solución a la problemática planteada.

1.2.1 Preguntas de investigación

1. ¿En qué medida la propuesta metodológica sobre las habilidades comunicativas para estudiantes de altas capacidades es viable y pertinente en el contexto educativo del Colegio Alemán Humboldt de Guayaquil?
2. ¿Cuáles son los procesos cognitivos que deben desarrollarse para la adquisición de una lengua no nativa?
3. ¿Hasta qué punto las estrategias metodológicas diferenciadas potencializan el aprendizaje de una lengua no nativa en estudiantes con altas capacidades?
4. ¿De qué manera la gestión socioemocional contribuye en el proceso efectivo del aprendizaje de una lengua no nativa?

1.3 Objetivo general

Diseñar un proyecto con una metodología inclusiva que facilite el aprendizaje de una lengua no nativa en estudiantes con altas capacidades del 8vo EGB del Colegio Alemán Humboldt de Guayaquil.

1.3.1 Objetivos específicos

1. Examinar la viabilidad y la pertinencia de las adaptaciones propuestas en el ajuste curricular para el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes con altas capacidades, desde una perspectiva inclusiva.
2. Determinar cómo influyen los procesos cognitivos para la adquisición de una lengua no nativa en estudiantes con altas capacidades.
3. Identificar la relevancia de las metodologías que potencialicen el aprendizaje de una lengua no nativa en estudiantes con altas capacidades.

4. Comprender el impacto de la gestión socioemocional en el proceso aprendizaje de una lengua no nativa en estudiantes con AACC.
5. Elaborar la propuesta con una metodología inclusiva específica que permita la inclusión y desarrollo de habilidades.

1.4 Diseño Metodológico

Para el desarrollo de este trabajo se consideró el enfoque cualitativo, así como presenta Paulo Freire que plantea que la educación y la investigación no es exclusiva transmisión, sino que más bien es mediante un mundo en común que se va formando y que se adquiere de forma continúa, puesto que somos seres de transformación en vez de adaptación, implicando que el conocimiento debe desde nuestra propia realidad cultivarse (García y Puigvert, 1998).

El postulado de Friere, lleva a una reflexión interna relacionada directamente con la metodología biográfica y la investigación-acción, en una búsqueda de la transformación social continua y la autonomía de los ciudadanos por falta de una cultura del conocimiento, es decir, “el hombre no se hace en el silencio, sino en la palabra, la acción y la auto-retrospección” (Corona, 2018, p. 74).

Consecuentemente, este trabajo se presenta dentro del paradigma sociocrítico porque tiene como objetivo analizar las metodologías inclusivas que facilitan el aprendizaje de una lengua no nativa en estudiantes con altas capacidades los aspectos relevantes del objeto estudiado, como las características de los estudiantes con Altas Capacidades, las necesidades emocionales que enfrentan además de las estrategias que pueden aplicarse para cubrir sus requerimientos.

El enfoque que se utilizará es el cualitativo que hace referencia a un conjunto de técnicas de investigación que se aplicarán para obtener una visión general del comportamiento y la

percepción de las personas sobre un tema en particular, en este caso sobre las Altas Capacidades en un contexto específico de la institución educativa en la que se realiza el estudio y las edades del grupo de adolescentes. Considerando esto se comprende que en el enfoque cualitativo generará ideas y conjeturas que pueden ayudar a entender cómo es percibido un problema por la población objetivo, así como a definir o identificar opciones relacionadas con ese problema. Este enfoque permite también analizar los datos utilizados en las ciencias sociales y adquirir un conocimiento profundo a través del análisis de textos, enfocado en el significado y la observación de un fenómeno en el entorno natural. Incorporando entrevistas tanto a docentes como alumnos para identificar comportamientos frente a las dificultades de inclusión en el aula. Corona (2018) menciona que “se apoya en las observaciones naturalistas, basado en modelos comprensivos y comportamentales, con una óptica constructivista y transformadora de la realidad social” (p. 73).

El enfoque del estudio, de corte descriptivo-interpretativo, de revisión y análisis pormenorizado, selectivo y crítico sobre informaciones que enmarquen la inclusión de adaptaciones curriculares específicas y modificaciones o diferenciaciones propuestas en el currículo que consideren los procesos cognitivos clave como la memoria de trabajo en el marco de la neuroeducación revisando metodologías activas que aporten al desarrollo sostenido de la destreza.

1.4.1 Categorías iniciales

Se realizó una búsqueda bibliográfica en las principales revistas como Scopus, Dialnet, así como en Centro Renzulli de Altas Capacidades, Centro de Altas Capacidades Castellón además de publicaciones del Ministerio de Educación del Ecuador, entre otras bibliotecas y revistas de artículos científicos en internet, que se enfoca en las categorías iniciales de la investigación y que tienen relación con los aspectos importantes de los objetivos específicos. Estas son:

1. Definición y características de las Altas Capacidades
2. Las estrategias pedagógicas para potenciar el aprendizaje de una lengua no nativa en estudiantes con altas capacidades
3. La gestión socioemocional como contribuyente en el proceso efectivo del aprendizaje de una lengua no nativa
4. El ajuste curricular para estudiantes con altas capacidades

Tabla 2

Matriz de preguntas, Objetivos y Categorías de Investigación

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS INICIALES	INDICADORES
¿Qué propone el Ajuste curricular sobre las habilidades comunicativas para estudiantes de Altas Capacidades?	1. Examinar las adaptaciones propuestas en el ajuste curricular para el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes con altas capacidades, desde una perspectiva inclusiva.	Propuestas del ajuste curricular para estudiantes con altas capacidades	<p>1: Inclusión de adaptaciones curriculares específicas</p> <p>2: Modificaciones o diferenciaciones propuestas en el currículo</p> <p>3: Alineación de las propuestas del ajuste curricular con los principios de inclusión y atención a la diversidad</p> <p>4: Participación del profesorado en la implementación del ajuste curricular.</p>
¿Cuáles son los procesos cognitivos que deben desarrollarse para la adquisición de una lengua no nativa?	2. Evaluar los procesos cognitivos específicos que actúan en la adquisición de una lengua no nativa en estudiantes con altas capacidades, considerando las teorías	Procesos cognitivos clave en la adquisición de una lengua no nativa	<p>1: Desarrollo de destrezas metacognitivas</p> <p>2: Capacidad para realizar inferencias y abstracciones.</p>

	de aprendizaje y neuroeducación.		3: Desarrollo de la memoria de trabajo y la atención sostenida.
			4: Velocidad de procesamiento de la nueva lengua.
¿Qué estrategias potencializan el aprendizaje de una lengua no nativa en estudiantes con Altas Capacidades?	3. Proponer un modelo pedagógico inclusivo y flexible que potencialice el aprendizaje de lenguas no nativas para estudiantes con altas capacidades de forma integradora de los principios de atención a la diversidad.	Estrategias pedagógicas para potenciar el aprendizaje de una lengua no nativa en estudiantes con altas capacidades	1: Aplicación de estrategias de diferenciación en el aula. 2: Uso de metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, gamificación, aprendizaje colaborativo. 3: Incorporación de actividades que fomenten la creatividad lingüística, capacidades. 4: Percepción de los estudiantes sobre la efectividad de las estrategias utilizadas.
¿De qué manera la gestión socioemocional contribuye en el proceso efectivo del aprendizaje de una lengua no nativa?	4. Integrar consideraciones sobre las gestiones socioemocionales que aporten al proceso efectivo del aprendizaje de una lengua no nativa para estudiantes con altas capacidades en el contexto	La gestión socioemocional en el contexto del aprendizaje lingüístico	1: Autorregulación emocional durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua no nativa 2: Motivación intrínseca hacia el proceso de enseñanza aprendizaje en relación con el bienestar emocional 3: Percepción de la auto eficiencia a través del manejo emociona y

Nota. Elaboración propia

1.4.2 Escenario de investigación

El escenario de la investigación será el Colegio Alemán Humboldt, ubicado en la ciudad de Guayaquil en la parroquia Tarqui Distrito 9, con autorización del Rectorado Nacional para realizar este estudio. Este se ha elegido por tener un grupo de 14 estudiantes con altas capacidades los cuales cuentan con identificación y diagnósticos específicamente en el 8vo año de Educación General Básica Superior.

1.4.3 Instrumentos de recolección de datos

Dentro de la elaboración de esta propuesta se determinó realizar una triangulación de datos obtenidos a través de instrumentos de investigación en la investigación cualitativa. Para este fin, los que se utilizaron para recoger la información fueron: entrevista abierta, grupo focal y observación áulica. Se considera importante determinar la relevancia y aclarar el tipo de información y como se obtiene de cada uno de estos instrumentos para ello se explica lo siguiente:

1.4.3.1 Entrevista abierta

Con el fin de lograr una aproximación directa y real a individuos conocedores de la realidad que se estudia, se usa la entrevista abierta. Esta técnica es completa, pues el investigador tiene la oportunidad de hacer preguntas objetivas recolectando respuestas concretas, opiniones, impresiones, emociones que son perceptibles a vista, enriqueciendo la información que se obtiene y dando facilidad a plantear conjeturas hacia los objetivos determinados para la misma (Montañés, M. 2010)

La entrevista es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. Agrega además que la información obtenida se contextualizará en torno a acontecimientos específicos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando.

1.4.3.2 Grupo Focal

El grupo focal se caracteriza por ser un grupo de discusión que posibilita el diálogo sobre un asunto en especial, vivido y compartido mediante experiencias comunes, a partir de estímulos específicos para el debate que reciben los participantes. Como ventaja de esta técnica resalta la posibilidad de intensificar el acceso a informaciones acerca de un fenómeno, ya que diferentes miradas van siendo presentadas por los participantes, desencadenando la elaboración de percepciones que se mantenían latentes. En el caso de esta investigación, los participantes serán cuatro docentes y dos psicopedagogas de la sección de la institución. Ellos son quienes trabajan con los estudiantes y conocen las necesidades y dificultades de ellos.

A través del grupo focal se puede explorar preferencias específicas, perceptibles y muchas veces no verbalizadas de los participantes del grupo. Es importante considerar también la participación de individuos diversos para poder reflejar opiniones distintas y obtener conclusiones más globalizadas e interrelacionadas con la problemática investigada. Todo esto es primordial para que los participantes tengan la conciencia de la importancia de su participación y así se sientan en cómodos y aporten con información y opiniones relevantes y veraces durante el proceso.

Con esta técnica de investigación se exploran sentimientos que afloran, percepciones y decisiones que los participantes toman al responder y lo que permite una interacción abierta entre todos los participantes.

1.4.3.3 Observación áulica

Las observaciones áulicas son excelentes para poder ver la reacción y el intercambio de los estudiantes en relación con el aprendizaje. “La observación de un hecho puede ser de tipo científico y no científico, observar científicamente significa observar con un objetivo claro, definido y preciso, el investigador sabe lo que desea observar y para qué” (Quintana, 2008, p. 338).

Normalmente, los profesores realizan observaciones directamente en el aula de manera activa para interactuar personalmente con los hechos o fenómenos en lugar de depender de observaciones de terceros o recursos como libros, informes o grabaciones. El investigador recopila información de primera mano en el contexto de la clase y a partir de esa recopilación conoce y comprende los procesos de enseñanza y aprendizaje que se gestan en el espacio áulico. Esto le permite tomar decisiones y determinará acciones de mejora mediante un plan de acción.

Capítulo II. Fundamentación Teórica

Para este capítulo se han revisado fuentes que nutren los fundamentos teóricos base para el desarrollo de la investigación, se destacan las contribuciones de diferentes autores que otorguen validez y confiabilidad al trabajo realizado.

2.1. Definición y características de las Altas Capacidades

En las últimas décadas, las Altas Capacidades han tenido un reconocimiento progresivo de forma significativa, pasando de una visión centrada exclusivamente en el coeficiente intelectual a modelos más integrales que consideran factores cognitivos, emocionales, sociales y motivacionales. De ellos se han tomado en consideración como los más relevantes los siguientes:

2.1.1. Definición multidimensional de las altas capacidades

La National Association for Gifted Children (NAGC) define actualmente a las personas con altas capacidades como aquellas que demuestran un rendimiento sobresaliente en términos de aptitud (capacidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (desempeño documentado que las sitúe en el 10% superior respecto a su grupo normativo), en uno o más dominios específicos como las matemáticas, la música, el lenguaje, la danza o el deporte.

Esta definición se alinea con el enfoque contemporáneo que considera el talento como un potencial desarrollable a lo largo de la vida, siempre que se proporcionen las condiciones educativas adecuadas.

2.1.2. Modelos explicativos contemporáneos

Entre los modelos más influyentes se encuentra el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli, como menciona Tourón (2015), que propone que el rendimiento excepcional, el cual

surge de la interacción entre tres factores: capacidad intelectual superior, compromiso con la tarea y creatividad. Se destaca que este enfoque rechaza la idea de que la superdotación sea un rasgo fijo, y, más bien, la concibe como una conducta que puede manifestarse en distintos momentos y contextos.

Por su parte, Robert Sternberg citado en Rosmarí Zamora (2024) plantea la Teoría Triárquica de la Inteligencia, que distingue entre inteligencia analítica, creativa y práctica. Según Sternberg, las personas con altas capacidades se caracterizan por desarrollar su desempeño a un ritmo más rápido, a un nivel más alto o de forma cualitativamente distinta a sus pares.

El Columbus Group, mencionado en el Centro Renzulli, introduce el concepto de desarrollo disincrónico, es decir, que los procesos se desarrollan de forma desajustada en el tiempo, señalando que la combinación de alta capacidad cognitiva e intensidad emocional genera experiencias subjetivas diferentes, lo que requiere una atención educativa especializada. De aquí que es relevante mencionar que esto produce desajustes dentro del salón y que muy pocas veces son atendidos de manera adecuada por los profesores.

2.1.3. Características de las Altas Capacidades

La identificación de las altas capacidades intelectuales en el ámbito educativo requiere una comprensión profunda de las características que definen a estos estudiantes. Diversos autores han contribuido a delinear un perfil multidimensional que va más allá del rendimiento académico, incorporando aspectos cognitivos, conductuales, emocionales, creativos y de personalidad, tal como se muestra en la Tabla 3. Es importante aclarar que esto puede variar, ya que no siempre se presentan en todos los niños con Altas Capacidades y pueden variar también en su intensidad.

Tabla 3*Características de los estudiantes con altas capacidades intelectuales*

Área	Descripción de características observables
Cognitiva	Presentan una notable rapidez para adquirir conocimientos, una memoria eficiente, pensamiento abstracto precoz y un uso avanzado del lenguaje desde edades tempranas.
Conductual	Se distinguen por su curiosidad constante, capacidad de observación detallada, concentración prolongada en temas de interés y tendencia a cuestionar ideas establecidas.
Socioemocional	Su desarrollo emocional puede no estar sincronizado con el intelectual, lo que genera sensibilidad elevada, empatía profunda y preferencia por interactuar con personas mayores.
Creativa	Muestran una imaginación activa, capacidad para generar ideas originales y una inclinación hacia múltiples áreas del conocimiento, tanto científicas como artísticas.
De personalidad	Tienden a ser autocríticos, independientes en su pensamiento y comportamiento, y pueden mostrar resistencia ante normas que consideran injustificadas.

Nota: Esta tabla presenta las características en cada ámbito que pueden variar entre niño.

Es importante aclarar que no se puede generalizar, ya que cada persona es diferente, así pues, las siguientes características sugieren la existencia de altas capacidades, sin embargo, podemos definir algunas como la gran curiosidad y ganas por aprender desde muy pequeños, lo que demuestran con alto nivel de actividad, energía y concentración, así como, una capacidad cognitiva de razonamiento complejo fuera del rango de su edad. En estas mismas capacidades se puede incluir la relación de hechos con situaciones, ya que tienen un grado de madurez evidentemente diferente y/o disincronía en áreas de desarrollo en relación con su grupo etario. La memoria a largo plazo, un dominio del lenguaje distintivo, abundante y en muchos casos cabal, distingue también en muchos casos a este grupo. Hay algunos que tienen una gran sensibilidad a la ambigüedad o mensajes poco precisos.

En estos casos se agregan características de desarrollo del pensamiento en relación con lo abstracto y simbólico, pueden en muchos casos aprender con gran rapidez y exactitud, siendo capaces de relacionar la información a la que tiene acceso con diferentes situaciones a las que están expuestos, así como contextos distintos a los que frecuentan. Todo esto refleja una gran sensibilidad y emotividad que deriva en un sentido del humor fuera de su edad.

Se puede agregar un alto desarrollo de creatividad, con mucha lucidez y fluida en detalles, facilidad de enfoque de detalles, todo esto permitiéndoles una mirada distinta para la resolución de problemas que se evidencia en opciones distintas a las generalizadas por sus compañeros de clase. Esto deriva en la capacidad de realizar tareas de forma diferente y en muchos casos mejor, así pues, sus intereses y preocupaciones se amplían hacia la de los niños de mayor edad, que en muchos casos culminan en mostrar más conocimientos sobre un tema. Esto también se conecta con una motivación intrínseca, fuerza de voluntad e independencia de pensamiento, a la que se agrega una preocupación temprana por problemas sociales: injusticias, guerras, hambre, ecología, derivando en la capacidad crítica con las normas junto con la necesidad de conocer sus razones (Albes, et al. 2013).

Desde el enfoque cognitivo, Gómez León (2020) y Artiles Hernández (2022) destacan la rapidez en el aprendizaje, la capacidad de abstracción y el uso avanzado del lenguaje como indicadores tempranos. En el plano conductual, investigaciones como las de García-Rona y Sierra-Vázquez (2011) señalan la curiosidad persistente, la observación detallada y el pensamiento crítico como rasgos distintivos.

El Columbus Group (1991), pionero en el estudio del desarrollo asincrónico, subraya la importancia de reconocer la sensibilidad emocional y la empatía como elementos clave en el perfil socioemocional de estos estudiantes, lo cual ha sido retomado por autores como Arroyo (2018). En cuanto a la creatividad, Renzulli y Reis (2018) y Gardner (1983) coinciden en que la

imaginación activa y la originalidad son componentes esenciales del talento, especialmente cuando se manifiestan en múltiples dominios.

Finalmente, en el ámbito de la personalidad, Pfeiffer (2015) y Rodríguez Cao (2019) han documentado la tendencia de estos alumnos a mostrar independencia, autocrítica y resistencia a normas que perciben como arbitrarias. Estas características, lejos de ser homogéneas, se presentan con distinta intensidad y combinación en cada individuo, lo que exige una mirada educativa flexible y personalizada.

2.2. Diferentes Abordajes de las Altas Capacidades

Existen diferentes investigaciones realizadas para entender desde perspectivas distintas las Altas Capacidades, de ellas se han tomado las siguientes:

2.2.1. Basado en las capacidades

En este abordaje se da una relevancia casi exclusiva al Cociente Intelectual (C.I.), comprendida como Inteligencia General, y de manera progresiva se van tomando en consideración talentos o capacidades específicas de forma imprecisa y, por ende, todas estas capacidades constituyen el potencial del concepto de superdotación. Los autores fueron dándole un tanto de precisión al término de superdotación teniendo una orientación claramente pragmática y metódica. Así también están de acuerdo en señalar la última relación entre el potencial de cada estudiante y su rendimiento (la realización).

Sobre este enfoque Terman, el representante más singular (Dirección de Renovación Pedagógica, 1995), realizó estudios sistemáticos en relación con el concepto de superdotación evolucionando a explicaciones más complejas que incluirían un potencial en determinadas áreas específicas, el rendimiento demostrado en el aprendizaje académico y la capacidad intelectual.

Se amplía el catálogo de capacidades en el estudio que propone Taylor, considerando la multidimensional por encima de las capacidades tradicionales, intentando relacionarlo a un modelo de definición reducido a seis categorías: Capacidad académica, creatividad, planificación, comunicación, pronóstico y decisión (Dirección de Renovación Pedagógica, 1995). Por excelencia Gardner (2004) aporta mayor precisión al factor cognitivo pues plantea una teoría de la existencia de ocho inteligencias: inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal-cinestésica, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista.

2.2.2. Basado en lo cognitivo y sociocultural

Los procesos internos de la inteligencia son examinados a fondo en la investigación cognitiva, enfocándose en la elaboración de la información. Para ello se requiere una amplia base experimental que ha presentado desafíos propios en los procesos de diagnóstico. A medida que estas teorías se vayan desarrollando más a fondo, se podrá disponer de instrumentos nuevos de identificación que nos permitirán aplicar las contribuciones de estos modelos cognitivos en la práctica educativa. Sternberg, Borkowski, Rüppel y Jackson son autores que merecen destacarse por su aportación a la elaboración de este modelo. Mientras que los modelos tradicionales apenas consideran factores externos tales como, la familia, la sociedad, entre otros como condiciones favorables o desfavorables para el desarrollo de la persona superdotada; el ámbito sociocultural ha sido evidenciado como un factor determinante (Albes, et al., 2013).

Según Salovey y Mayer (1990) la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de un individuo de la información, es decir, la habilidad que tiene para percibir, asimilar, comprender las propias emociones y las de los demás (...). Se propone así un modelo de habilidades integrativo para comprender la inteligencia emocional y su complejidad que se verá reflejado en la propuesta de intervención del capítulo.

Tabla 4*Habilidades socioemocionales*

Percepción y expresión emocional	Facilitación emocional	Comprensión emocional	Regulación emocional
Reconocer de forma consciente nuestras emociones y ser capaces de darle una etiqueta verbal.	Hacer consciente las emociones y generar sentimientos o estados de ánimo que faciliten incorporar distintas perspectivas para afrontar diversas situaciones	Integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.	Dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

Nota: Esta tabla presenta los diferentes estadios de la inteligencia emocional y su desarrollo desde lo más básico a lo más complejo.

2.2.3. Basado en el rendimiento

El concepto de altas capacidades basado en el rendimiento hace referencia a las habilidades relativamente estables que posee el estudiante, así como, las condiciones agregadas relacionadas con la creatividad y la motivación. Estos componentes son decisivos al considerar una inteligencia superior. Dentro de los teóricos más representativos está Renzulli (1986 como se citó en Jiménez, 2004), quien desarrolló un modelo de definición basado en tres anillos que interactúan entre sí y que representan a las características que considera más fundamentales: la capacidad general por encima de la media, la creatividad elevada, y el compromiso o motivación hacia la tarea. Planteándolos como elementos intrínsecos del desarrollo y definición de las altas capacidad.

Aportaciones como las de Monks y Van Boxtel, consideradas también dentro del concepto, plantean a las Altas Capacidades como un fenómeno dinámico dependiente de los cambios del individuo y de su entorno al referirse a que la adolescencia sería una época evolutiva

decisiva en la configuración de las condiciones personales dentro del contexto social (Monks y Van Boxel, 1992, como se citó en Martínez, 2009). Es aquí donde se añaden elementos (colegio, compañeros y familia) a la tríada de Renzulli, representados en su Modelo de Interdependencia Triádica (Albes, et al. 2013). Así mismo, Feldhusen aporta con la definición de condiciones con relación al rendimiento que son determinantes para los cambios de paradigmas en los programas educativos posteriores. De estas condiciones destacan la capacidad intelectual general, el autoconcepto positivo, la motivación, los talentos especiales como: académico-intelectuales, artísticos, creativos y vocacionales (Feldhusen, 1993, como se citó en Jiménez, 2004).

2.3 Modelos y teorías sobre Altas capacidades

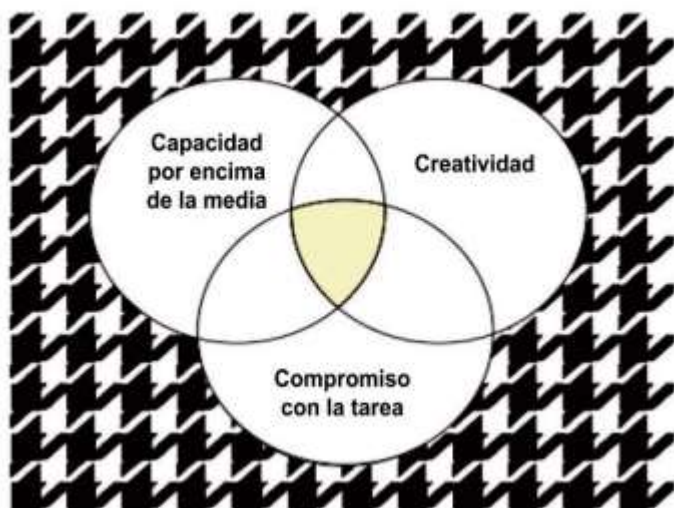
La comprensión de las altas capacidades intelectuales ha sido enriquecida por diversos modelos teóricos que han permitido superar la visión tradicional centrada exclusivamente en el coeficiente intelectual. Entre ellos, el modelo de los tres anillos de Joseph Renzulli ha sido especialmente influyente, al proponer que el comportamiento dotado surge de la interacción entre tres factores: una capacidad intelectual superior, un alto grado de implicación con la tarea y una creatividad destacada. Este enfoque ha contribuido a redefinir la superdotación como una manifestación dinámica y contextual, más que como un atributo estático (Renzulli, 2015). Por su parte, Antoni Castelló Tarrida, junto con Sylvia Sastre-Riba, ha desarrollado una propuesta integradora que parte de una conceptualización interdisciplinar de la alta capacidad intelectual, basada en la neurociencia y el neuroconstructivismo. Su modelo enfatiza la necesidad de una evaluación fiable y estable, así como de prácticas educativas éticas y eficaces que favorezcan el desarrollo del potencial cognitivo, emocional y social del alumnado (Castelló & Sastre-Riba, 2020). Ambos enfoques coinciden en la importancia de ofrecer entornos educativos que reconozcan la diversidad de perfiles y promuevan el aprendizaje autónomo y significativo.

2.3.1 Modelo de los tres anillos de Renzulli

Renzulli (2015) a través de su teoría, plantea un modelo de enriquecimiento educativo y la diferenciación curricular como herramientas esenciales para atender a estos estudiantes. Su enfoque se centra en el Modelo de los Tres Anillos, identificando tres componentes nucleares en los estudiantes dotados: habilidad superior, creatividad y compromiso con la tarea. Renzulli (2015) plantea que, para desarrollar el potencial de los estudiantes con altas capacidades, es primordial darles experiencias educativas enriquecedoras y adaptadas a sus necesidades, en lugar de limitarse a un currículo general estandarizado.

Figura 1

Modelo de los Tres Anillos de Renzulli



Nota. La figura muestra los tres anillos de Renzulli, el fondo es para representar los factores ambientales y personalidad que posibilitan el desarrollo de los tres conjuntos de rasgos (Renzulli y Gaesser, 2015)

Acorde con lo escrito por Castro y Ojeda (2017) para los estudiantes con altas capacidades, el uso de estrategias metacognitivas y socioemocionales es esencial. Así mismo, los estudiantes con altas capacidades enfrentan con frecuencia desafíos emocionales, tal como,

ante tareas que no logran hacer satisfactoriamente o con rapidez, la frustración. Aquí, resultan clave para manejar tales emociones, las estrategias metacognitivas, que son las que permiten a los alumnos con altas capacidades planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de aprendizaje. Algo muy importante es también el desarrollo de la autorregulación emocional, ya que permite que los estudiantes se puedan enfrentar a desafíos sin perder la motivación, y esto promueve un enfoque más resiliente hacia el proceso.

Por otra parte, Kamarulzaman, M., Baki, R., y Mahamod, Z. (2017) enfatizan el valor de la instrucción diferenciada como estrategia metodológica, que ajusta el contenido y las actividades de acuerdo con las habilidades individuales. Así mismo menciona que esta estrategia permite a los estudiantes con altas capacidades participar en tareas que les resultan estimulantes, mientras que siguen aprendiendo a su propio ritmo en áreas que aún necesitan desarrollar.

2.3.2. Clasificación de talentos según el modelo de Castelló y Batlle

El modelo propuesto por Antoni Castelló Tarrida y Concepció de Batlle Estapé establece una diferenciación entre superdotación y talento, entendiendo que no todos los estudiantes con altas capacidades presentan un perfil homogéneo. A partir de esta premisa, los autores desarrollan una clasificación que distingue entre talentos simples y talentos complejos, en función del tipo de habilidades predominantes y su grado de integración.

Sobre los talentos simples, estos se caracterizan por la manifestación destacada de una habilidad específica, sin que necesariamente se observe un rendimiento global superior. En la tabla 5 se puede encontrar el talento y una descripción de las habilidades que tiene.

Tabla 5

Talentos

Talento	Descripción
----------------	--------------------

Matemático	Hacer consciente las emociones y generar sentimientos o estados de ánimo que faciliten incorporar distintas perspectivas para afrontar diversas situaciones
Lógico	Capacidad para establecer relaciones abstractas, inferencias y razonamientos precisos.
Verbal	Dominio avanzado del lenguaje oral y escrito, con facilidad para la expresión y comprensión lingüística.
Creativo	Tendencia a generar ideas originales, resolver problemas de forma innovadora y pensar de manera divergente.
Social	Competencia para interactuar eficazmente, liderar procesos grupales y tomar decisiones en contextos interpersonales.

En su modelo también plantean los talentos complejos, Estos implican la combinación de varios talentos simples, dando lugar a un rendimiento más integrado y global como se explica en la Tabla 6.

Tabla 6

Talentos complejos

Talento	Descripción
Académico	Integración de múltiples talentos simples que se traducen en un rendimiento escolar superior en diversas áreas.
Artístico-figurativo	Capacidad para representar ideas, emociones o conceptos mediante medios visuales, plásticos o escénicos.

Esta clasificación permite una identificación más precisa y ajustada a la realidad del alumnado, facilitando intervenciones educativas diferenciadas que respondan a las necesidades específicas de cada perfil.

2.4 Necesidades socioemocionales en estudiantes con AACC

Castro y Oseda (2017) señalan que las estrategias metacognitivas y socioemocionales tienen un rol importante en el manejo de emociones como la frustración, sobre todo en adolescentes con altas capacidades.

Por otro lado, Irisarri Vega y Villegas-Paredes (2021) describen a la motivación y la emoción como cuestiones clave y que pueden potenciar los procesos de aprendizaje. Esto deriva en que como conclusión que las intervenciones educativas deben generar emociones positivas y seguridad en los estudiantes. Entonces lleva a que es relevante generar espacios en los que se pueda desarrollar una metodología con estrategias cognitivas, sensoriales y ambientales que deriven en una mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras en el aula, apoyándose en los principios de la neuroeducación para generar un entorno inclusivo y efectivo.

Castro y Oseda (2017) continúan mencionando que es así como el proceso de aprendizaje durante la adolescencia, influenciado de forma profunda por los cambios físicos, emocionales y sociales, marcan esta etapa de la vida que es caracterizada por el desarrollo de la identidad propia del adolescente, el aumento de la independencia y la búsqueda de nuevas interacciones sociales, todo esto afectando de manera directa la motivación y el enfoque en el aprendizaje del individuo. Todos estos cambios generan tanto oportunidades como desafíos dentro del ámbito educativo.

2.5 Estrategias metodológicas

Sobre las metodologías que potencien el aprendizaje de una lengua no nativa, la teoría de Vygotsky sobre la formación social de la mente sostiene que el aprendizaje es un proceso social y colaborativo, lo cual resuena con la metodología ABP, donde la interacción entre pares y la colaboración juegan un rol central en la adquisición de nuevas competencias (Vygotsky, 1975, como se citó en Wersth, 1985), mencionando que esta metodología fomenta la interacción en un entorno trilingüe, permitiendo un aprendizaje más inmersivo y significativo.

Según Vygotsky (1978), en un enfoque teórico se enfatiza la importancia del entorno social y las conexiones en el desarrollo cognitivo. Él destacaba la relevancia del concepto “zona de desarrollo próximo”. Mediante esta noción, resaltaba cómo los estudiantes adquieren

habilidades mentales más avanzadas al interactuar con individuos más experimentados como maestros o compañeros de clase, lo que los impulsa hacia niveles de aprendizaje más complejos.

Wersth (1985) argumenta que este enfoque es crucial durante la etapa de la adolescencia, donde las influencias sociales juegan un papel clave en el desarrollo de habilidades nuevas y en la asimilación del conocimiento.

2.5.1 Instrucción Diferencia y El Enriquecimiento Curricular

En sus investigaciones, García-Martínez y colaboradores (2021), así como Kamarulzman y su equipo (2017), describen dos enfoques educativos fundamentales para mejorar el aprendizaje de un idioma extranjero. Según los estudios realizados hasta ahora identifican que la instrucción diferenciada y el enriquecimiento curricular son las estrategias más adecuadas para los estudiantes con altas capacidades.

Las necesidades particulares de los estudiantes talentosos para potenciar al máximo su capacidad mediante enfoques flexibles y motivadores. Mencionan que la instrucción diferenciada se basa en adaptar el contenido de aprendizaje, así como los procesos y productos según el perfil y los intereses. El nivel de preparación de los estudiantes es crucial en el proceso de enseñanza de idiomas extranjeros ya que les brinda a los alumnos más avanzados la oportunidad de enfrentarse a desafíos más exigentes. Las tareas complejas y desafiantes se vuelven más manejables cuando se ofrece apoyo en las áreas que requieren refuerzo según investigaciones recientes; el enfoque diferenciado se destaca por impulsar la motivación y el desempeño de manera efectiva proporcionándoles opciones y libertad para progresar a su propio ritmo (según García-Martínez et al., 2021).

Por otra parte, el enriquecimiento del plan de estudios implica ampliar y profundizar el contenido para alumnos altamente dotados en lugar de simplemente el acelerar su proceso de

aprendizaje. En el caso del aprendizaje de idiomas se pueden proponer actividades que requieran pensar de forma crítica y resolver problemas complejos para estimular la habilidad de manipulación de forma auténtica y significativa (Kamarulzaman et al., 2017). Las dos estrategias coinciden ampliamente con los fundamentos de la neuroeducación. Esta corriente señala que los alumnos dotados se benefician más en ambientes educativos que promuevan su desarrollo.

El desarrollo de habilidades cognitivas superiores a través de desafíos intelectuales apropiados promueve la adquisición de un segundo idioma (según García-Martínez y colaboradores en 2021). Entonces, estas investigaciones señalan aun la necesidad de buscar estrategias metodológicas que potencien el aprendizaje de estudiantes con Altas Capacidades en relación con el aprendizaje de una lengua no nativa.

2.5.2. Ajuste Curricular

En relación con las adaptaciones o ajustes curriculares existen autores de donde destaca Renzulli (1997) quien menciona la diferenciación curricular como una necesidad y de lo más relevante para ajustar el contenido, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los productos del mismo a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades.

Así pues, concluye que esto puede incluir la personalización de tareas, la agrupación flexible y el acceso a niveles de contenido más avanzados o especializados.

En su artículo, Vélez-Calvo (2022) menciona que la diferenciación es importante para la potencialización del aprendizaje, debido a esto, es fundamental considerar la forma en cómo los cambios en el currículo permiten a estos alumnos alcanzar su máximo potencial al enfrentarse a desafíos adecuados a su propio nivel de desarrollo. Así mismo agregan que las normativas actuales, como las leyes de educación en varios países latinoamericanos, como el Ecuador, optan

por una personalización educativa que no solo se enfoque en estudiantes con dificultades de aprendizaje, sino también en aquellos con altas capacidades, quienes requieren adaptaciones específicas para mantener el interés y la motivación.

En este sentido, las investigaciones de García-Martínez, I., Gutiérrez Cáceres, R., Luque de la Rosa, A., & León, S. P. (2021) aportan con claras ideas sobre que el currículo debe enriquecerse y diversificarse en lugar de solo acelerarse para el estudiante. Esto significa que se deben incluir actividades que fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas complejos que los comunes para su grupo etario. Siguiendo a estos autores, se puede indicar que esta idea no solo mejora el rendimiento académico, sino que también reduce el riesgo de frustración y falta de motivación que muchos estudiantes con altas capacidades experimentan cuando no se les provee de desafíos que estimulen su intelecto.

Dos autores latinoamericanos que han abordado el tema del ajuste curricular y su relación con el aprendizaje de estudiantes con Altas Capacidades son Rueda y Barrios (2019) y Ocampo (2019). Por consiguiente, ambos autores destacan la importancia de adaptar el currículo en función de las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo un enfoque inclusivo que potencia sus capacidades cognitivas y socioemocionales.

También, Rueda y Barrios (2019) señalan que hay un beneficio de la educación inclusiva para toda la comunidad educativa, puesto que fomenta crear un entorno que responde a la diversidad de los estudiantes. Esto es crucial en el caso de alumnos con Altas Capacidades (AACC), puesto que son quienes requieren un currículo más flexible y que sea enriquecido para satisfacer la potencialización de sus necesidades de aprendizaje avanzadas. Continúan Rueda y Barrios (2019) proponiendo que las adaptaciones deben permitir que los estudiantes participen activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que puede resultar en una mayor motivación, así como un mejor rendimiento académico.

Por otro lado, Ocampo (2019) expone que, en relación con la educación inclusiva, esta radica en comprender que no se trata de una educación especial, sino de una adaptación del entorno educativo para todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con altas capacidades. Para lograr un aprendizaje más profundo y significativo se necesita un currículo que permita a estos estudiantes enfrentarse a retos intelectuales adecuados a su nivel.

Tiramonti, G. en su revisión del trabajo en 2015 también apunta a los desafíos y avances en las políticas inclusivas de la región para abordar a los estudiantes con altas capacidades. Sostiene que el grupo ha sido descuidado debido a la falta de atención a las necesidades de este grupo, a pesar de que se consideran parte de las necesidades educativas especiales. La razón radica en la forma en que, en muchos casos, las políticas inclusivas se centran en los estudiantes con discapacidades, lo que pone a los de alta capacidad en una situación delicada.

Se considera que es evidente la necesidad de formar a los docentes y diseñar currículos flexibles que permitan la inclusión efectiva de los estudiantes con altas capacidades, asegurando que se respeten tanto sus necesidades cognitivas como su desarrollo emocional y social. Así pues, Tiramonti (2015) destaca la importancia de la implementación del diseño universal para el aprendizaje (DUA), puesto que este puede facilitar la accesibilidad curricular para estos estudiantes, permitiéndoles hacer progresos en relación directa a su propio ritmo lo que corresponde a enfrentar retos de su nivel intelectual. Este enfoque es primordial para eliminar las barreras que impiden su desarrollo pleno y garantizar que el currículo escolar ofrezca los desafíos necesarios para su aprendizaje.

Vélez-Calvo (2022) expone también que el ajuste curricular es como un proceso continuo que busca no solo acelerar el aprendizaje de estos alumnos, sino también potencializar su desarrollo íntegro a través de estrategias metodológicas que favorezcan su autonomía, creatividad y pensamiento crítico, elementos clave en el enfoque educativo actual. Termina

acotando, específicamente, que se prioriza el ofrecer desafíos intelectuales que permitan a los alumnos con altas capacidades aplicar habilidades de análisis y de síntesis, para facilitar dentro del aula la investigación y el aprendizaje colaborativo.

Continuando con el texto de Vélez-Calvo (2022), este hace un abordaje de las leyes y normativas en el Ecuador, sobre todo en cuanto al ajuste curricular para alumnos con Altas Capacidades. Este resalta que la legislación ecuatoriana regente, sobre todo la Ley Orgánica de Educación (LOEI), promueve la identificación y diagnóstico de estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo aquellos con altas capacidades. Continúa mencionando que estas normativas instan a la adopción de planes de enriquecimiento curricular que atiendan a las particularidades cognitivas y emocionales de estos alumnos dentro de un marco de educación inclusiva. Todo esto es relevante puesto que da pautas claras para el desarrollar estrategias metodológicas que aporten al proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.5.3 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Por otro lado, existen estrategias metodológicas que estimulan y potencializan el trabajo colaborativo entre alumnos y trabajan efectivamente la diferenciación e inclusión. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que funciona a través del desarrollo de competencias en los estudiantes, no solamente en aprender o adquirir conocimientos. En contextos educativos multilingües, el ABP es una herramienta para promover un aprendizaje más significativo y contextualizado. Esta estrategia metodológica conlleva considerar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que tomen en consideración las necesidades y contextos de los estudiantes (Thomas, 2000).

El ABP es una metodología que fomenta el aprendizaje significativo, la autonomía y el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Jiménez et

al., 2019). En el contexto que se está abordando, del aprendizaje de una tercera lengua, el aprendizaje basado en proyectos da la oportunidad a estudiantes a interactuar con el idioma de manera contextualizada y en colaboración con sus compañeros, lo cual fortalece no solo sus habilidades en el idioma objetivo, sino también su motivación interna.

Para la adquisición de una lengua no nativa no solo tiene implicaciones cognitivas, sino también emocionales, según Valenzuela y Miño (2021), el aprendizaje social y emocional es fundamental para la motivación y el rendimiento académico. En este sentido, el ABP permite a los estudiantes de altas capacidades enfrentarse de manera positiva a los retos de aprender una nueva lengua, reforzando su resiliencia y autoestima.

2.6 Abordaje de las Altas Capacidades en el Ecuador

En una población exponencialmente creciente, en el Ecuador las Altas Capacidades se contemplan dentro del marco de necesidades educativas especiales y se presentan en textos como sinónimo de superdotación. El Ministerio de Educación del Ecuador reconoce que, actualmente, el Sistema Nacional de Educación cuenta con 163 estudiantes identificados con Altas Capacidades Intelectuales en datos dados en su página web. Así pues, también indica que:

“Dotación superior/alta capacidad intelectual: se refiere a un nivel elevado de competencia en determinadas áreas, es decir, que se evidencian habilidades naturales sin necesidad de instrucción. Los niños, niñas y adolescentes con dotación superior presentan necesidades educativas especiales que requieren de una atención especializada, pues poseen altos niveles de desarrollo en áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, amplio vocabulario, poder de observación, curiosidad en relación a su edad, capacidad excepcional de liderazgo, alta motivación e interés por temas trascendentales y complejos. Se destacan en asignaturas académicas específicas, deporte, creatividad,

sensibilidad para el arte, originalidad, entre otros. Tienen altamente desarrollados el autocontrol, la autocrítica y la rigurosidad en su comportamiento, además de la constante búsqueda de la perfección, alto comprometimiento y diferente funcionamiento en la ejecución de una tarea” (Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDU], 2020, p. 10.)

El concepto de superdotación no es particular, pues va directamente relacionado con el de inteligencia y es por eso que depende del modelo en que se base para su referencia. Así pues, es relevante revisar los abordajes de autores en relación con sobre que está basado: en las capacidades, en lo cognitivo y sociocultural y en el rendimiento (Borges y Hernández, 2006, citado en Borges, Hernández y Rodríguez-Naveiras, 2011) de forma que quede claro las diferentes perspectivas que determinan los abordajes de las altas capacidades.

2.6.1 El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural

Art. 10 Adaptaciones curriculares. “Los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan. Las instituciones educativas pueden realizar propuestas innovadoras y presentar proyectos tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, siempre que tengan como base el currículo nacional; su implementación se realiza con previa aprobación del Consejo Académico del Circuito y la autoridad Zonal correspondiente” (MINEDU, 2020).

Art. 228 Ámbito. “Son estudiantes con necesidades educativas especiales, aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan o acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden

ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación. Son necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad las siguientes:

(...) 3. Dotación superior: altas capacidades intelectuales”

Art. 229 Atención. “La atención a los estudiantes con necesidades especiales puede darse en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria, de conformidad con la normativa específica emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional. Se cuenta con equipos de profesionales especializados en la detección de necesidades educativas especiales, quienes deben definir cuál es la modalidad más adecuada para cada estudiante y deben brindarles la atención complementaria, con servicio fijo e itinerante” (MINEDU, 2020).

En el Acuerdo Ministerial Nro. 020-12 del 25 de enero de 2012, mediante el cual se expide el Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por procesos del Ministerio de Educación, acuerdo en cuyo artículo 21 reformado a través del Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-000015-A del 5 de febrero del 2016, se estipula como Atribuciones y responsabilidades de la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva en el artículo 21 numeral 3 literales e) y h) lo que a continuación se expone:

“Proponer y poner en consideración (...) programas, planes y proyectos de investigación, fortalecimiento y actualización para garantizar la inclusión y atención de las necesidades educativas especiales transitorias o permanentes, asociadas o no a la discapacidad en el Sistema Nacional de Educación” ; y, “Definir instrumentos, metodologías de evaluación y remitencia entre los diferentes programas y servicios de atención de las necesidades

educativas especiales transitorias o permanentes asociadas o no a la discapacidad (...)”(MINEDU, 2020).

2.7 Estado del arte

En los últimos años, este tema ha sido de gran interés debido a que la adquisición de una segunda lengua se considera un desafío multidimensional que requiere habilidades en memoria de trabajo, procesamiento fonológico, y motivación sostenida.

La investigación presentada en el documento de Torrego, J. C., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., y Rodríguez, A. (2014) se centra en alumnos con altas capacidades y el aprendizaje cooperativo. Este modelo de respuesta educativa propone un enfoque inclusivo que utiliza el aprendizaje colaborativo como una estrategia clave para atender a estos estudiantes. La idea es integrar a los alumnos con altas capacidades en aulas regulares, fomentando el trabajo en equipo y la diversidad, lo que a su vez ayuda a desarrollar habilidades sociales, cognitivas y emocionales. El libro se apoya en experiencias prácticas llevadas a cabo en diferentes centros educativos, con el respaldo de instituciones académicas y educativas como la Universidad de Alcalá y la Fundación Pryconsa.

Mientras que Renzulli, J. S., Gaesser A. (2015). *Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva* aborda un enfoque multidimensional para identificar a estudiantes con altas capacidades, sugiriendo que es esencial considerar diversos criterios más allá de los tradicionales, como el cociente intelectual. Sobre el sistema con diferentes criterios, los que destaca incluye:

- **Criterios sobre lo cuantitativo y cualitativo**, esto hace referencia a la combinación de ambas observaciones en relación con la creatividad y motivación. Mide de forma cuantitativa las habilidades cognitivas.

- **Criterios sobre las implicaciones en lo educativo**, haciendo referencia a las adaptaciones o ajustes curriculares que se proponen al ofrecer métodos que potencialicen el desarrollo integral de alumnos, haciendo énfasis en el diagnóstico y no solo a pruebas estandarizadas.
- **Criterios sobre la importancia del contexto**, dar importancia al rol que tiene el entorno familiar y educativo en el desarrollo de las altas capacidades.

La investigación “*Alumnos con altas capacidades: detección y respuesta educativa*” realizada por Molina Arguedas (2016), resalta como objetivo el análisis del proceso de identificación y las estrategias educativas para estudiantes con altas capacidades, con un enfoque preciso en cómo ofrecer una educación adaptada que responda a sus necesidades y fomente el desarrollo integral.

Este estudio concluye que existe una necesidad en la sociedad de una educación personalizada y específica, y de un ambiente de aprendizaje que refuerce la motivación y evite la falta de interés o fracaso escolar que a veces ocurre en estudiantes de altas capacidades cuando no se les ofrece una educación significativa. También se debe considerar que el entender el contexto emocional de los alumnos nos ayuda a saber la forma en como estimular un desarrollo positivo en ellos.

La investigación de Landrón, M. L., Ágreda Montoro, M., y Colmenero Ruiz, M., titulada, El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales en una segunda lengua, publicada en 2018 por la Revista de Educación, tuvo como objetivo analizar cómo el aprendizaje basado en proyectos influye en el desarrollo de habilidades lingüísticas en una lengua extranjera en estudiantes de altas capacidades.

En el estudio de Landrón, M. L. et al. (2018) se empleó una metodología cuantitativa y cualitativa, que fue utilizando cuestionarios y observaciones para recopilar datos. Esta

investigación tuvo como objetivo analizar las estrategias y enfoques metodológicos que resultasen mucho más eficaces para la enseñanza de una lengua extranjera a estudiantes con altas capacidades, enfocándose en las necesidades específicas de este grupo y los desafíos que pueden enfrentar en el aprendizaje del inglés.

Los instrumentos se aplicaron a un grupo de estudiantes con altas capacidades de diferentes centros educativos. Entre las conclusiones se destaca que el aprendizaje basado en proyectos facilita la motivación, la autonomía y la participación activa de estos estudiantes, incrementando sus competencias lingüísticas en el idioma extranjero y ayudando a superar ciertas dificultades que suelen enfrentar en el aprendizaje de una segunda lengua.

Desde la perspectiva inclusiva, los ajustes curriculares se mencionan en varias investigaciones como la de Molina Arguedas (2026) en la que habla de la necesidad de ajustes que respondan efectivamente a las necesidades de estudiantes con altas capacidades sobre las habilidades comunicativas sobre todo enfatizando un entorno que fortalezca también las habilidades socioemocionales y cognitivas de este grupo

El trabajo de Berzal (2019) examina cómo el aprendizaje cooperativo puede integrarse en contextos de educación inclusiva para beneficiar a estudiantes con altas capacidades intelectuales. La investigación se enfoca en el impacto de estas estrategias tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo social, promoviendo la colaboración entre alumnos con distintos niveles de habilidad. Asimismo, analiza los desafíos y ventajas que conlleva aplicar estas metodologías en el entorno escolar. Para ello, se emplean diversos métodos de recolección de datos, como encuestas, observaciones en el aula y entrevistas semiestructuradas, lo que permite obtener información cualitativa y cuantitativa sobre la eficacia del enfoque cooperativo en contextos educativos heterogéneos.

Tabla 7
Estado de arte

AUTORES/AÑO	TEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO	METODOLOGÍA	COMENTARIO
Torrego Seijo, 2014	Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo para estudiantes con altas capacidades	Proponer una metodología inclusiva basada en aprendizaje cooperativo para estudiantes con altas capacidades en aulas ordinarias.	Revisión de proyectos implementados, análisis de casos prácticos y herramientas de aprendizaje cooperativo.	Se propone un aprendizaje colaborativo bajo la premisa de que la inclusión educativa no debe excluir a los alumnos con altas capacidades. Este texto tiene un enfoque teórico-práctico.
Renzulli y Gaesser, 2015	Sistema multicriterial para identificar a estudiantes con alto rendimiento y alta capacidad creativo-productiva	Desarrollar un modelo integral de identificación que considere múltiples criterios (cognitivos, creativos, motivacionales y contextuales).	Evaluación psicométrica, análisis cualitativo de motivación y creatividad, observaciones contextuales y revisión de datos educativos.	Es una crítica fundamentada a los modelos tradicionales de identificación de estudiantes con altas capacidades, ofreciendo una alternativa concreta: el

				Sistema RIS/GPS
Molina Arguedas, 2016	Alumnos con altas capacidades: detección y respuesta educativa	Análisis teórico y práctico basado en observación directa, descripción de indicadores de altas capacidades, y recomendaciones de estrategias educativas específicas.	Revisión teórica y propuesta de estrategias educativas	Se destaca la importancia de una detección temprana y multidimensional, así como de una respuesta educativa adaptada a las características individuales de cada estudiante.
Landrón, M. L., Ágreda Montoro, M., y Colmenero Ruiz, M., 2018	El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales en una segunda lengua.	Mostrar el proceso de detección de alumnos con altas capacidades desde la identificación inicial de indicadores hasta la implementación de estrategias educativas personalizadas. Además, describir estrategias en los ámbitos escolar y extraescolar para favorecer el desarrollo adecuado de estos alumnos.		Este estudio presenta una metodología activa, específicamente ABP) y centrada en el estudiante puede mejorar no solo el rendimiento académico, sino también la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje.

Berzal Herrera, P., 2019	La educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo en estudiantes con altas capacidades intelectuales	Explorar el impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias sociales y académicas en estudiantes con altas capacidades.	el aula y entrevistas semiestructuradas.	Cuestionarios, observación en aula y entrevistas semiestructuradas.	Se destaca la necesidad de superar modelos segregadores y se propone estrategias metodológicas que favorezcan la participación activa y el desarrollo integral de estos estudiantes dentro del aula ordinaria.
--------------------------	--	--	--	---	--

Nota: Esta tabla muestra las investigaciones encontradas sobre el tema. Fuente: Elaboración propia

Capítulo III. Análisis de los Resultados de las Entrevistas

El presente capítulo expone el análisis de los datos obtenidos mediante los tres instrumentos de investigación aplicados: entrevista a experta, grupo focal con docentes y observaciones de aula. La triangulación de estas fuentes permite comprender de manera integral las necesidades y características del aprendizaje de estudiantes con altas capacidades, especialmente en relación con la adquisición de una lengua extranjera, su desarrollo socioemocional y la aplicación de ajustes curriculares.

3.1. Resultados de la Entrevista a la Experta

La entrevista se realizó a la psicóloga Andrea Barraqueta Perdomo, especialista en psicopedagogía con enfoque neuroeducativo y más de 20 años de experiencia en evaluación, intervención y acompañamiento a estudiantes con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas específicas, incluyendo altas capacidades.

La profesional señala que el bajo rendimiento académico en el área de lenguaje en estudiantes con altas capacidades puede estar asociado a la doble excepcionalidad, particularmente cuando coexisten altas capacidades con trastornos como la dislexia. Asimismo, factores emocionales como el perfeccionismo, la baja tolerancia a la frustración y la desmotivación ante tareas poco desafiantes pueden influir de manera directa en su desempeño.

Respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, la experta enfatiza la importancia de favorecer procesos cognitivos como la conciencia fonológica, la memoria operativa, la flexibilidad cognitiva y la atención sostenida, ya que estos permiten identificar patrones lingüísticos y transferir conocimientos entre idiomas.

En el plano socioemocional, señala la necesidad de espacios seguros que permitan al estudiante reconocer, expresar y regular sus emociones, así como acompañamiento psicopedagógico que promueva autoestima, empatía y habilidades sociales.

Finalmente, sostiene que el ajuste curricular enriquecido es una herramienta fundamental para potenciar sus habilidades, siempre que se diseñe considerando el ritmo, nivel y estilo de aprendizaje del estudiante, incorporando proyectos, pensamiento crítico, resolución de problemas y materiales multidisciplinarios.

Conclusión de la entrevista

Se identifica la necesidad de una planificación flexible y personalizada, que articule retos cognitivos significativos con el acompañamiento emocional, con el fin de potenciar el aprendizaje y bienestar integral del estudiante con altas capacidades.

3.2. Resultados del Grupo Focal con Docentes

El grupo focal se desarrolló con cinco docentes de Educación General Básica media y superior (dos de inglés, dos de lengua y literatura y uno de matemáticas). Los participantes manifestaron haber trabajado con estudiantes con altas capacidades, reconociendo avances en lo pedagógico, pero también limitaciones en el manejo emocional y la contención afectiva dentro del aula.

Los docentes destacan que el trabajo colaborativo, los proyectos interdisciplinarios y las metodologías activas han favorecido la participación y el aprendizaje significativo en estos estudiantes. Sin embargo, consideran necesario fortalecer la formación docente en regulación emocional, manejo de frustración y estrategias motivacionales, para acompañar adecuadamente a estudiantes con altas capacidades.

Asimismo, reconocen que el ajuste curricular enriquecido es una herramienta útil siempre que se contextualice según las necesidades del estudiante y se acompañe de procesos de evaluación coherentes y flexibles.

Conclusión del grupo focal

Se evidencia una demanda clara por capacitación docente en habilidades socioemocionales y en diseño de experiencias de aprendizaje que integren desafío cognitivo, acompañamiento emocional y estrategias inclusivas dentro del aula.

3.3. Resultados de las Observaciones de Aula

Las observaciones se realizaron en cuatro clases de las áreas de inglés, lengua y matemáticas. En términos generales, se identificó una práctica docente basada en metodologías activas, trabajo colaborativo y actividades diferenciadas que permiten la participación y el desarrollo del pensamiento crítico.

Se observó que los estudiantes con altas capacidades participan activamente, especialmente en matemáticas, donde se evidenció mayor motivación y disposición para asumir retos cognitivos. En contraste, en las áreas lingüísticas se observó menor implicación emocional, lo que refuerza la importancia de estrategias específicas para la motivación y el aprendizaje de lenguas en estudiantes con altas capacidades.

Conclusión de la observación

Las prácticas pedagógicas evidencian intención de diferenciación y enriquecimiento curricular, aunque persiste la necesidad de fortalecer oportunidades de exploración autónoma y expresión creativa, especialmente en el área de lenguas.

3.4. Triangulación de Datos

Categoría	Entrevista a experta	Grupo focal	Observaciones de aula	Síntesis interpretativa
Necesidades cognitivas y académicas	Enriquecimiento o curricular y desafíos intelectuales.	Reconocen necesidad de estrategias diferenciadas.	Se observan actividades con niveles de complejidad.	Se confirma la necesidad de currículo flexible y enriquecido.
Desarrollo socioemocional	Requiere acompañamiento y autorregulación.	Docentes reconocen sentirse poco preparados.	Menor motivación en lenguas; necesidad de apoyo emocional.	Existe una brecha entre lo pedagógico y lo emocional.
Metodologías de enseñanza	Sugiere ABP, debate, resolución de problemas.	Docentes aplican proyectos y trabajo colaborativo.	Se evidencian metodologías activas consolidadas.	La enseñanza efectiva requiere metodologías activas + retos cognitivos.
Ajustes curriculares	Necesarios si se adaptan al ritmo del estudiante.	Son útiles si se contextualizan y acompañan.	Se observan evaluaciones y actividades diferenciadas.	Los ajustes curriculares sí favorecen el aprendizaje, si son personalizados.

Conclusión General del Capítulo

La integración de las tres fuentes de información permite afirmar que el aprendizaje de estudiantes con altas capacidades se potencia mediante un currículo flexible, enriquecido y emocionalmente acompañado, donde se articulen el desafío cognitivo, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de ambientes que favorezcan la autoexpresión y el bienestar. No obstante, persiste la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias socioemocionales, especialmente en el acompañamiento en lenguas extranjeras, para garantizar un desarrollo académico y personal equilibrado.

Capítulo IV. Propuesta de Intervención

4.1 Justificación

El desarrollo de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es fundamental para identificar y mejorar las necesidades de los estudiantes con Altas Capacidades en el aprendizaje de una lengua no nativa. El ABP permite un aprendizaje propio y colaborativo, personalizando el proceso educativo al trabajar en proyectos que despiertan el interés y motivación (Landrón, Ágreda Montoro, & Colmenero Ruiz, 2018). Asimismo, cuando la colaboración entre compañeros se fomenta también se desarrolla la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y sobre todo la empatía. Todas estas son habilidades sociales que se consideran hoy en día primordiales para una sana convivencia y su propia gestión de emociones, así como la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta estrategia metodológica, desde una perspectiva social, impulsa a que los estudiantes con Altas Capacidades establezcan conexiones significativas con sus compañeros, así se promueve el sentido de pertenencia y se reduce la sensación de aislamiento que muchas veces ellos enfrentan. En relación con lo cognitivo, este enfoque les permite aplicar sus habilidades en contextos significativos, es decir, prácticos y reales. De esta forma también se estimula el pensamiento crítico y la creatividad al abordar retos y temas complejos. Estas experiencias son coherentes con las directrices que establece el Ministerio de Educación, las cuales indican que se debe promover la inclusión y el respeto a la diversidad en el aula (MINEDU, 2020), para contribuir a mejorar su autoestima y su motivación hacia el aprendizaje.

En relación al proyecto se considera el mismo relevante pues sobresale en la forma en la que hoy en día en Latinoamérica la demanda de la educación bilingüe o multilingüe va aumentado. La globalización ha hecho que el inglés juegue un papel importante como habilidad necesaria para acceder a oportunidades destacadas alrededor del mundo. Sin embargo, las

metodologías tradicionales no son suficientes para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes con Altas Capacidades, esto hace que resalte una necesidad de indagar en enfoques que promuevan un aprendizaje inclusivo, diferenciado y personalizado (García-Martínez et al., 2021). En este sentido, la implementación del ABP no sólo busca mejorar el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional de estos estudiantes, mejorando así las habilidades blandas tan necesarias hoy en día. Este enfoque colaborativo permite a los estudiantes aplicar sus habilidades de manera práctica y significativa, favoreciendo su desarrollo integral y motivación hacia el aprendizaje (Castro y Oseda, 2017; García-Martínez et al., 2021).

4.2 Contextualización

En el Colegio Alemán Humboldt de Guayaquil, el entorno educativo promueve la educación multilingüe, en donde el alemán y el español son los idiomas principales de instrucción, y el inglés se enseña como tercera lengua. Los estudiantes de 8vo. de Educación General Básica (EGB) presentan una diversidad en sus estilos y ritmos de aprendizaje, y el colegio cuenta con un número significativo de estudiantes con Altas Capacidades (AACC), que requieren atención especializada para superar las dificultades en el aprendizaje de una lengua no nativa.

En este caso, los alumnos con altas capacidades de 8vo EGB en su mayoría han sido diagnosticados con destrezas superiores en áreas como la lógico-matemática y visual-espacial, sin embargo, han presentado algunas dificultades en el área lingüística. Se ha podido identificar que estas dificultades se dan por la falta de estrategias y métodos que contemplen sus necesidades específicas (cognitivas y emocionales). Las licenciadas Jennifer Coppiano Benavides y Melisa Ampuero Hunter, en su rol de docentes de inglés de 8vo EGB, van a implementar este proyecto propuesto basado en estrategias inclusivas centradas en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Adicional a un enfoque pedagógico, se brindará

apoyo socioemocional a los estudiantes, ayudándoles a gestionar sus propias frustraciones y ansiedades, aquellas que puedan surgir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El respaldo adicional del entorno educativo, es decir, de los padres y de la directiva será fundamental para asegurar un entorno coherente y adaptado al perfil de cada estudiante.

La intervención tendrá lugar en el aula extendida en la asignatura de inglés, incluyendo aulas, biblioteca y áreas al aire libre, que facilitará la implementación de actividades colaborativas y prácticas inclusivas. Estos espacios brindarán un ambiente adecuado para el trabajo en proyectos, permitiendo que los estudiantes apliquen sus habilidades en entornos significativos, lo cual es fundamental para su desarrollo holístico y la adquisición de competencias en una lengua no nativa como es el inglés.

4.3 Objetivo General

Implementar un programa enfocado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para estudiantes con Altas Capacidades, con el fin de mejorar su desempeño académico y socioemocional en una lengua no nativa.

4.3.1 Objetivos Específicos:

5.3.1.1. Seleccionar actividades colaborativas y en contextos reales basadas en el ABP.

5.3.1.2. Fortalecer el apoyo socioemocional de los estudiantes con AACC mediante las actividades del proyecto.

5.3.1.3. Diseñar un booklet digital con prácticas creativas para el aprendizaje del inglés.

5.3.1.4. Evaluar el impacto del booklet digital en la adquisición del inglés en estudiantes con AACC

4.4 Metodología de la propuesta

Los alumnos con Altas Capacidades suelen mostrar una gran capacidad de aprender de forma autónoma, el Aprendizaje Basado en Proyectos ofrece al alumno enfrentarse a problemas reales y que estimulen a pensamientos tanto divergentes como convergentes a buscar soluciones creativas. La teoría de Vygotsky (1975) y Wersth (1985) sobre el aprendizaje social subrayan la importancia de la interacción y el desarrollo colaborativo, especialmente en contextos multilingües. Estos autores proponen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se potencializa cuando los alumnos interactúan con sus docentes y compañeros en su zona de desarrollo próximo, lo que beneficia no solo a los estudiantes regulares sino también a los alumnos con Altas Capacidades (AACC). Con esta interacción se facilita un entorno idóneo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que los alumnos no solo tienen la oportunidad de aprender contenidos específicos sino también trabajar en estrategias que aporten al manejo de emociones durante las clases.

Desde el neuro-cognitivismo, los alumnos con AACC presentan características específicas, es decir, una mayor interconectividad cerebral y una capacidad de aprendizaje más rápida, como lo evidencian Sastre-Riba y Ortiz (2018) en su investigación. Esto implica que requieren un enfoque pedagógico que no sólo rete sus capacidades cognitivas, sino que de la misma forma estimule su creatividad y autonomía. En este sentido, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una herramienta idónea, puesto que permite a estos alumnos trabajar en proyectos más estructurados que se acoplen con sus avanzadas capacidades, sosteniendo su compromiso y motivación a través de desafíos significativos y actividades prácticas.

Por último, el modelo de diferenciación curricular de Renzulli y Reis (2015), junto con la instrucción diferenciada y el enriquecimiento curricular propuestos por García-Martínez et al.

(2021) y Kamarulzaman et al. (2017), proporciona las bases para adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes. Estas estrategias no sólo potencian el rendimiento académico, sino que también favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales, esenciales para minimizar la frustración y mejorar la autorregulación emocional, tal como sugieren Castro y Oseda (2017).

En este sentido, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) no sólo fomenta la adquisición de competencias lingüísticas, sino que también promueve un enfoque integral que combina el aprendizaje cognitivo y socioemocional. La propuesta se enfoca en diseñar proyectos que despierten la curiosidad de los estudiantes, respetando su individualidad y promoviendo la colaboración activa entre pares y docentes.

Tabla 8

Etapas del Aprendizaje Basado en Proyectos

Etapas del ABP	Descripción	Autor/es de referencia	Reflexión
1. Diseño del desafío	Identificación de un problema o pregunta clave que motive a los estudiantes a investigar y crear una solución significativa.	Bell (2010); Larmer, Mergendoller & Boss (2015)	Es crucial que el desafío sea relevante, retador y conecte con los intereses y capacidades de los estudiantes.
2. Planeación y organización	Definición de objetivos de aprendizaje, planificación de recursos y actividades, y asignación de roles en el equipo.	Krajcik & Blumenfeld (2006)	La organización inicial asegura claridad en el propósito y genera motivación desde el inicio.
3. Investigación	Los estudiantes recopilan información, realizan entrevistas, observan, investigan en libros y en internet, y construyen una base de conocimientos.	Thomas (2000); Blumenfeld et al. (1991)	Esta etapa fortalece el pensamiento crítico y el manejo de información, esencial para el aprendizaje significativo.

4. Creación del producto	Desarrollo del producto final o solución al problema planteado, utilizando las habilidades cognitivas, creativas y tecnológicas de los estudiantes.	Larmer, Mergendoller & Boss (2015)	Promueve la creatividad y la aplicación práctica de los conocimientos en contextos reales.
5. Comunicación	Presentación del proyecto final a la comunidad escolar, compañeros o público externo mediante exposiciones, debates, videos, etc.	Bell (2010); Blumenfeld et al. (1991)	Fomenta habilidades comunicativas, autoconfianza y evaluación por pares.
6. Evaluación y reflexión	Evaluación del proceso y los resultados, incluyendo retroalimentación de compañeros y docentes; reflexión sobre lo aprendido y su aplicación futura.	Krajcik & Blumenfeld (2006); Larmer, Mergendoller & Boss (2015)	Permite valorar el impacto del proyecto y planificar mejoras en futuras experiencias de aprendizaje.

Nota: Elaboración propia

4.4.1 Aplicaciones puntuales para los estudiantes con altas capacidades:

- Las actividades deben ser desafíos para los estudiantes con altas capacidades, añadir actividades o recursos que estimulen sus procesos cognitivos superiores de forma que se motiven a dar más.
- Utilizar recursos tecnológicos al nivel de ellos, así sienten que sus habilidades pueden ser aprovechadas por el grupo y sus aportaciones valiosas.
- El uso de un planificador o agenda aporta a la autonomía del grupo y también les permite manejar sus tiempos. Por eso es importante que las fases del proyecto estén claramente especificadas desde el inicio.

- Sobre los productos: permitir una variedad de productos o presentaciones finales que aborden las diferentes habilidades de los estudiantes con altas capacidades.

Trabajar con estudiantes con altas capacidades puede significar un desafío para el docente que no está realmente preparado para el reto, sin embargo, hoy en día el Ministerio de Educación del Ecuador aporta con un instructivo de como trabajar con superdotación y/o altas capacidades, en el existen lineamientos que son de mucha utilidad para trabajar con este grupo. No obstante, la capacitación docente y la investigación propia fortalece la planificación de clase. La literatura que existe hoy en día puede ser de gran ayuda para prepararse para el desafío.






En relación a lo socioemocional no se puede dejar a un lado el trabajo en conjunto con el DECE que puede aportar con estrategias y actividades que den soporte para las dificultades que se puedan encontrar el docente en su práctica en el aula. La autoexigencia y el manejo de frustraciones puede ser un reto a enfrentarse en el aula por ello, los espacios de diálogo para la validación de su experiencia de aprendizaje son importantes. Se debe considerar incorporar actividades grupales para que potencie el respeto y la tolerancia dentro del aula que beneficien no solo a los alumnos con altas capacidades sino a todo el salón.

El trabajo con la metodología de ABP no solo aporta con espacios de intercambio entre estudiantes con desarrollos cognitivos diferenciados, sino que permite validar sus diferencias con un mismo objetivo. El rol del docente durante el desarrollo de esta metodología es crucial, su soporte apoyo y dirección logra establecer un ambiente colaborativo realzando el proceso sobre los resultados finales. Tener actividades de pausa activa también permite que los estudiantes se relajen y abren espacios de actividad física que permite que los alumnos se sigan integrando de una manera diferente.

Finalmente es importante reconocer que las diferencias existen y hay que prepararse para afrontarlas de la mejor manera. La educación continua, la actualización curricular y el trabajo en equipos son excelentes opciones, esta propuesta pretende contribuir a esa formación

Tabla 9

Acciones realizadas por los estudiantes

Etapas del ABP	Acciones de aprendizaje	Íconos de acción
1. Diseño del desafío	Identificación de un problema o pregunta clave que motive a los estudiantes a investigar y crear una solución significativa.	
2. Planeación y organización	Definición de objetivos de aprendizaje, planificación de recursos y actividades, y asignación de roles en el equipo.	
3. Investigación	Los estudiantes recopilan información, realizan entrevistas, observan, investigan en libros y en internet, y construyen una base de conocimientos.	
4. Creación del producto	Utilizando las habilidades cognitivas, creativas y tecnológicas los estudiantes desarrollan su idea hasta conseguir el producto final	
5. Comunicación	Las presentaciones podrán adoptar diversos formatos, como exposiciones orales, debates, videos, dramatizaciones u otros recursos creativos que reflejen el esfuerzo y la comprensión del tema abordado.	

6. Evaluación y reflexión Los estudiantes evalúan su producto y su participación, así como la de sus compañeros. La rúbrica de evaluación del docente también se utiliza.



4.4.1 Aplicación del ABP

Es determinante que exista una clara identificación de un problema o pregunta clave que motive a los estudiantes a investigar y crear una solución significativa. Esta identificación debe enmarcar: la definición de la tarea, los desgloses de las actividades, los recursos, el tiempo, entre otros.

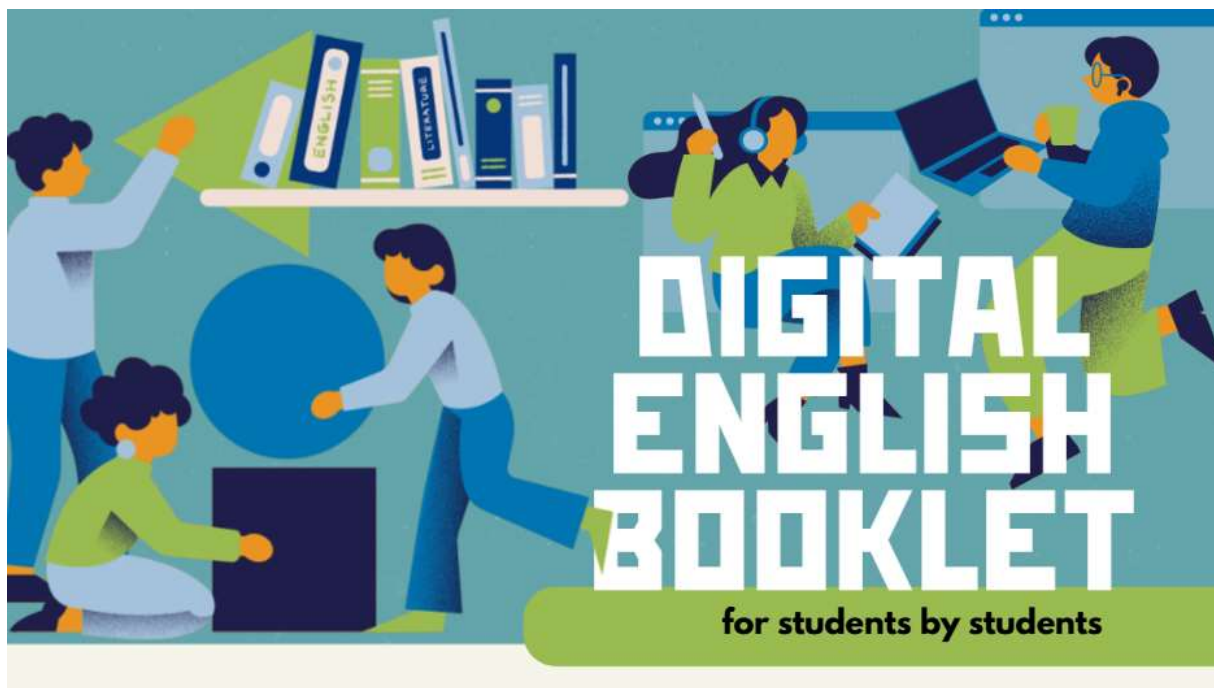
Por ende, debe considerarse:

- Los alumnos deben entender con claridad el objetivo y la consigna, así como, el sentido del proyecto, sus fases y la evaluación.
- La claridad de roles con sus características (cómo, cuándo y dónde)
- Hacer hincapié en que todos los integrantes deben mantenerse activos.

Estas actividades están cuidadosamente diseñadas para cumplir con los estándares del Currículo Nacional, integrando códigos específicos de los ámbitos de Inclusión y Lengua Extranjera (EFL). Además, se promueven competencias clave como:

- El desarrollo lingüístico en inglés (EFL).
- La inclusión activa de todos los estudiantes, asegurando la participación equitativa y respetando sus necesidades individuales (Inclusión).
- El fortalecimiento de valores sociales y éticos mediante el aprendizaje significativo y contextualizado.

4.4.2 Digital English Booklet (Proyecto)



DIGITAL ENGLISH BOOKLET: Cuadernillo de ejercicios prácticos y tips de alumnos para alumnos

Objetivo: Fortalecer el aprendizaje del inglés *mediante* la creación un libro digital con prácticas creativas y colaborativas *para incluir* de manera significativa a estudiantes con AACC.

Tiempo: aproximadamente 1 a 2 semanas

Habilidades comunicativas a desarrollar:

- **Sección de comprensión lectora:** en esta se puede incluir textos cortos sobre temas actuales, preguntas de comprensión lectora y recomendaciones para mejorar técnicas de lectura.
- **Sección de escritura:** instrucciones para escritura de párrafos simples (vacaciones, hobbies, escuela), ejercicios de construcción de oraciones, recomendaciones para escribir (conjunciones, inicios de oración, adverbios de tiempo)

- **Sección de escucha:** actividades basadas en audios o audiovisuales para completar espacios y recomendaciones para identificar palabras claves.
- **Sección de habla:** actividades de juego de roles, imágenes, recomendaciones para mejorar la confianza al hablar.

Deben recordar incluir recomendaciones propias, datos interesantes para aprender inglés además de links para más prácticas.

Materiales y recursos:

- Recursos personales: profesores, bibliotecaria, padres, compañeros
- Recursos materiales: iPad, libros, revistas, actividades impresas, marcadores, hojas
- Recursos técnicos: aplicaciones para diseño, páginas web, creador de imágenes



Actividades del aprendizaje: Sección para leer, escribir y escuchar

Los estudiantes de manera colaborativa:

1. Leen el caso denominado

Inglés hecho fácil, libro de prácticas de estudiantes para estudiantes

2. Escriben una pregunta-problema por grupo.

3. Escuchan todas las preguntas de los grupos y eligen la mejor.



Objetivo: Introducir el proyecto *MI BOOKLET DIGITAL* y organizar los equipos de trabajo.

Actividades:

Introducción del Proyecto

1. La docente explica clara y detenidamente el proyecto, *DIGITAL ENGLISH BOOKLET* (librillo para aprendices A2), objetivo y fases.
2. De manera colaborativa docente y estudiantes elaboran un cronograma con todas las actividades del proyecto.
3. Discuten la importancia de hacer un libro digital con instrucciones y actividades significativas para cada habilidad mediante la técnica T-P-S

T	P	S
Describir	Describir	Describir

4. Participan de la plenaria y se redactan las conclusiones generales.
5. Se forman de equipos de trabajo y se designan de roles y actividades.
6. Los equipos elaboran una lluvia de ideas de las actividades para desarrollar las habilidades para aprendices del nivel A2 basados en los temas que se han discutido en clase.

7. Los equipos elaboran un esquema del formato del librito digital de actividades (por página, por habilidad, por dificultad). Los equipos son monitoreados por la docente.

Ejemplo del esquema

- Carátula
- Introducción o presentación con objetivo del librito
- 4 habilidades del idioma (cada habilidad con 2 tips más 2 ejercicios)
- Código QR con links para más ejercicios
- Código QR con el link para descargar el librito
- Despedida y conclusiones
- Recomendación final



Objetivo: Investigar y recopilar información para la creación del librito de actividades.

Actividades:

1. Los equipos investigan en internet y en biblioteca (textos) actividades y consejos que puedan ser usados en su trabajo.
2. Los equipos elaborarán entrevistas para obtener información sobre las necesidades de sus pares.
3. Una vez hecha la investigación elaboran las actividades y las instrucciones. *Tipos de actividades:*

- a. Textos breves para leer.
- b. Indicaciones para escribir.
- c. Guiones para escuchar.
- d. Ideas para juegos de rol para hablar.

Evaluación de pares:

- 4. Los bocetos son intercambiados para la retroalimentación de sus pares. Esto será elaborado en “post its” para que los grupos puedan hacer las adecuaciones pertinentes.

Plenaria de reflexión

- 5. Discutir: ¿Cuáles son las actividades más atractivas y las instrucciones más claras?



En esta fase se trabaja el desarrollo del producto final o solución al problema planteado. El monitoreo del trabajo por parte del docente es importante en esta etapa ya que muchas veces necesitan lineamientos más específicos que vayan relacionados con el tipo de producto que están desarrollando. Cada grupo trabaja desde su propia perspectiva a través de una línea interdisciplinaria en la que aplican conocimientos inclusive de otras asignaturas.

Objetivo: Combinar todas las secciones en un folleto de forma coherente con elementos visuales y en un formato claro.

Actividades:**Diseño del librito:**

1. Los grupos diseñan la organización visual de los elementos: texto, imágenes y formas. Los equipos deciden como se verá cada sección (p. ej., encabezados, elementos visuales y tipografía).
2. Incluyen dibujos, fotos o íconos para que sea visualmente atractivo.

Organización del folleto:

3. Reunir y compilar las diferentes secciones que han trabajado en un solo documento utilizando herramientas digitales como Google Docs, Word o Canva de manera creativa y coherente.
4. Revisar para que tenga una estructura no solo coherente sino secuencial del diseño en todas las secciones incluyendo información (tips) que ayuden al aprendizaje.

Edición del librito:

5. Cada equipo debe revisar detalladamente tanto la ortografía como la gramática empleada. Es importante que el trabajo sea prolijo verificando que no contengan errores que puedan afectar la comprensión de los ejercicios o tips dados. Aquí los alumnos enfrentan un doble ejercicio pues en equipo deben verificar que sea de fácil comprensión para sus compañeros, pueden trabajar con *peer evaluation*.
6. La claridad de ideas o tips presentados es relevante así pues los equipos deben expresar de forma escrita claramente sus ideas. La revisión por parte de los equipos no solo mejora su trabajo, es parte también del proceso y el compromiso a tener un producto final que cumpla con los logros establecidos.

Plenaria de reflexión

7. Durante la actividad, los equipos deberán reflexionar y discutir los diferentes aspectos relacionados con la elaboración de su librito, aspectos que destaquen de su experiencia colaborativa. Este análisis les permitirá valorar el aporte de cada uno de los miembros del equipo y sus roles, además de reconocer cómo el trabajo conjunto mejora los resultados y facilita el proceso. Se utilizó la técnica P.N.I.

P Positivo	N Negativo	I Interesante
Aquí se anota lo positivo del trabajo tanto en equipo como las aportaciones personales	Aquí se anota lo negativo considerando también las dificultades encontradas	Aquí anotan lo interesante y nuevos descubrimientos durante y después del proceso de elaboración



Como cierre del proceso de desarrollo del proyecto, los estudiantes presentan su producto final ante sus compañeros o la comunidad escolar. En esta etapa del proyecto el objetivo es compartir lo elaborado en su trabajo fomentando en intercambio de ideas y el feedback real. Así con esto se fortalecen las habilidades comunicativas y la escucha activa.

Esta actividad no solo permite visualizar el conocimiento que han adquirido a lo largo de las clases, sino también valorar el trabajo en equipo y fortalecer el concepto de colaboración, además del compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo: Presentar el librito, explicando el proceso y los aprendizajes durante la elaboración del mismo.

Actividades:

Presentación

1. Cada grupo presentará su trabajo
2. Para ello deberá tener en consideración la rúbrica de evaluación tanto grupal como individual.

Plenaria de reflexión

3. Es importante identificar fortalezas como la comunicación efectiva, la distribución equitativa de tareas o la capacidad para resolver conflictos de manera constructiva. Esta es la oportunidad de una reflexión interna sobre su participación y la de sus compañeros.
4. Discutir en grupo o en plenaria las dificultades que los alumnos han tenido en la elaboración de su proyecto.



Evaluación

La evaluación del proyecto debe estar claramente definida desde el inicio, de modo que los estudiantes comprendan qué aspectos serán considerados y puedan orientar su trabajo en función de esos criterios. El uso de una rúbrica detallada y desarrollada en clase permite que los alumnos tengan una guía clara sobre los objetivos de aprendizaje, los niveles de desarrollo de destrezas esperados y los elementos clave a desarrollar.

Además, los alumnos también evalúan a sus compañeros de grupo y los aportes desde su propia perspectiva obviamente bajo parámetros establecidos por el docente a través de la incorporación de la evaluación entre pares como parte del proceso, lo que fomenta la reflexión y pensamiento crítico, la responsabilidad del grupo y el reconocimiento del trabajo de los demás. Esta estrategia enriquece la evaluación, y también fortalece habilidades de análisis y retroalimentación constructiva del grupo y entre los estudiantes.

Este proyecto contó con diferentes estrategias de trabajo tanto individual como grupal e inclusive en las que entre grupos intercambiaron percepciones e ideas, tal como registra la siguiente tabla.

Tabla 10

Tipos de actividades y formas sociales en cada etapa del proyecto

Etapa del ABP	Tipos de actividades	Formas sociales
1. Diseño del desafío	Lectura del caso	Clase frontal
	Escribir pregunta-problema	Trabajo en grupo
	Escuchar preguntas de los grupos y seleccionar la mejor	Trabajo individual
		Trabajo en parejas
		Trabajo en grupo
		Plenaria de selección
	Explicación del proyecto	Clase frontal

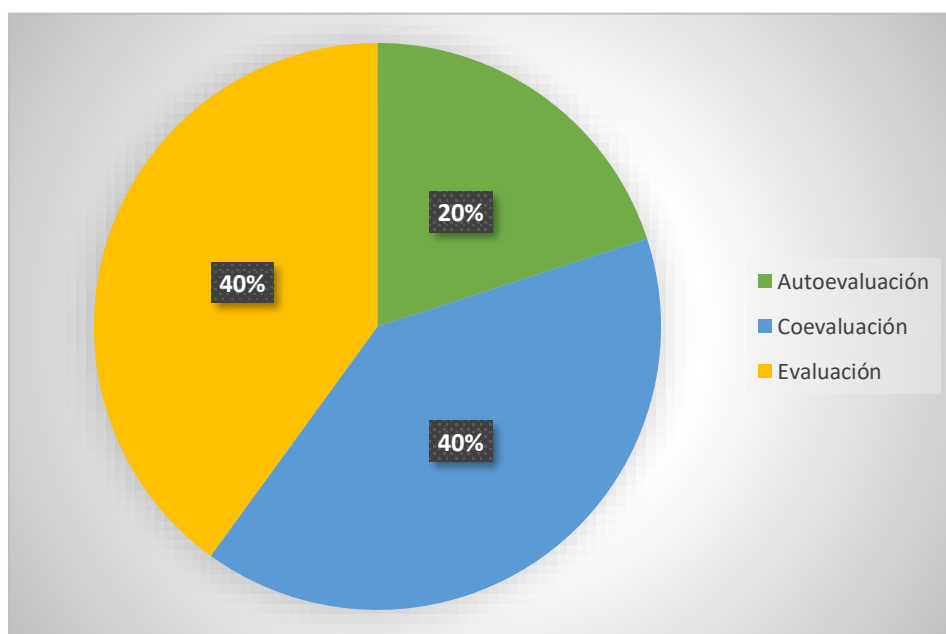
2.Planeación y organización	Elaboración de cronograma	Trabajo en parejas Plenaria
	Discusión sobre la importancia del proyecto	Plenaria
	Lluvia de ideas	Trabajo en equipo
	Elaboración de esquema del formato del librito digital de actividades	Trabajo en equipo dividido en secciones
3. Investigación	Investigación en internet y biblioteca	Trabajo en equipos según roles asignados
	Elaboración de instrucciones y actividades	Trabajo en equipo según roles
	Evaluación de pares: retroalimentación de avances	Trabajo en estaciones por equipos
	Reflexión de avances	Plenaria
4. Creación del producto	Diseño de la organización visual de los elementos	Trabajo en parejas-equipo según roles asignados
	Organización del folleto (librito)	Trabajo en parejas-equipo según roles asignados
	Revisión del producto	Trabajo en equipo
	Edición del producto final	Trabajo en equipo según roles asignados
	Reflexión de experiencia colaborativa	Trabajo individual Trabajo en equipo Plenaria
5. Comunicación	Presentación del librito digital	Trabajo individual Trabajo en equipo según roles asignados
	Reflexión sobre la comunicación efectiva	Trabajo individual Trabajo en equipo Plenaria
6. Evaluación y reflexión	Autoevaluación del proceso del proyecto y su participación	Trabajo individual
	Coevaluación del proceso del proyecto y la participación	Trabajo en grupo

Nota: Elaboración propia

A través de la rúbrica, ver Tabla 14, se evaluó el proyecto. Esta rúbrica fue previamente socializada desde el inicio con el grupo de forma que los alumnos ya conocían hacia donde debían dirigir los logros de su propuesta final, lo que permitió un trabajo claro en cada grupo. Así mismo, esto permitió que los estudiantes se motivasen en el trabajo y colaboración individual y grupal pues la nota total se componía de porcentajes indicados en la Figura 2. Los estudiantes con altas capacidades evaluaron sus actividades con resultados satisfactorios.

Figura 2

Porcentajes de evaluación, coevaluación, auto evaluación



Nota: porcentaje de tipos de evaluación formativa implementadas en el ABP

En un proyecto es importante trabajar con rúbricas y también socializarlas al inicio de forma que los alumnos tengan claro lo que se espera tanto como resultado y proceso. Esta orientación dada por la rúbrica establece criterios transparentes en la evaluación. Así los alumnos pueden verificar y contrastar los avances tanto individuales como grupales durante el proceso.

Con ello los alumnos comprenden mejor sus fortalezas y áreas por mejorar. Es por esto que la rúbrica es una herramienta clave para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 11

Rúbrica de evaluación del proyecto

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Necesita Mejora (1)	No Realizado (0)
Calidad del Contenido	Tips y/o actividades totalmente apropiados, creativos y claramente explicados para estudiantes A2.	Mayormente apropiados y claros, con pequeñas mejoras necesarias.	Algunos tips y/o actividades pueden no ajustarse completamente al nivel A2 o necesitan más claridad.	Los tips y/o actividades son poco claros o no apropiados para estudiantes A2.	No da tips y/o actividades.
Creatividad y Diseño	Diseño ingenioso, creativo y bien organizado con elementos visuales interesantes.	Diseño organizado e incluye algunos elementos visuales.	Diseño simple que necesita más elementos visuales u organización.	Diseño desorganizado o sin elementos visuales.	No hubo diseño o presentación.
Colaboración en Equipo	Trabajo en equipo súper buena participación igualitaria. Fácil resolución de problemas.	Buen trabajo en equipo con participación mayormente igualitaria.	Participación parcial, no igual o algunos problemas de colaboración.	Problemas de colaboración o una sola persona realizó la mayoría del trabajo.	No hubo trabajo en equipo.
Precisión del Lenguaje	Casi sin errores gramaticales u ortográficos; adecuado para el nivel A2.	Errores menores que no afectan la comprensión.	Errores frecuentes pero el significado es comprensible.	Muchos errores que interfieren con la comprensión.	No se entregó trabajo escrito.
Habilidades de Presentación	Presentación clara, segura y bien preparada; todos los miembros participaron.	Mayormente clara y bien preparada; buena participación.	Presentación algo desorganizada o con participación desigual.	Presentación poco clara o desorganizada con poca participación.	No se realizó la presentación.

Nota: Elaboración propia.

Conclusiones

A través de este trabajo se pueden obtener algunas conclusiones en el marco de las metodologías inclusivas que fomenten y potencialicen a los estudiantes con AACC. Es aquí donde el Aprendizaje Basado en Proyectos toma realce (Landrón et al., 2018).

La teoría permite comprender a las AACC como un mundo diverso en el que aún se está explorando sus aprendizajes. Considerando como aporte primordial la teoría de Gardner sobre las inteligencias múltiples y a Renzulli como aportador de la teoría de los tres anillos que relaciona la motivación, la creatividad y una habilidad por encima de la media.

Las observaciones áulicas, las entrevistas y los grupos focales permitieron comprender la importancia de las metodologías activas e inclusivas. La planificación considerando enriquecimiento curricular permite que el estudiante con AACC potencialice su aprendizaje. Es que el docente maneje herramientas que tengan un enfoque no solo pedagógico sino también emocional para tratar la frustración y poca motivación que los estudiantes puedan tener dependiendo de la asignatura y su propio potencial.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), permitió el desarrollo de actividades que no solo estimularon el pensamiento crítico y creativo de estos estudiantes, sino que también promovieron el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades blandas esenciales para su crecimiento integral (Landrón et al., 2018).

A través de la aplicación de este proyecto metodológico se pudo observar una predisposición del alumnado con respecto a incluirse en el proceso de forma activa. Los alumnos con altas capacidades se sintieron parte del equipo pudiendo explorar sus habilidades de forma activa a través de los roles que ellos mismos se asignaron en conjunción con los compañeros de

grupo. Cada uno aportó desde su experticia al proyecto de forma activa, llegando a consensos en relación a las diferentes etapas del mismo.

Este método como estrategia permite el desarrollo de habilidades sociales que favorecieron a los alumnos con altas capacidades en cuestión al manejo de frustración pues eran escuchados y apoyados por sus compañeros, todo esto dio pie a un trabajo colaborativo que potencializó la comunicación activa y efectiva durante el proceso. Los estudiantes con altas capacidades pudieron sentirse cómodos con el trabajo que les permitía explorar sus propias habilidades y reconocerse a ellos mismos y sus compañeros en igualdad de circunstancias. Su desempeño fue satisfactorio.

Con respecto a lo socioemocional, esta estrategia les permitió sentirse cómodos en relación a sus pares compartiendo experiencias significativas. Su capacidad de resolución de problemas jugó un rol importante en el desarrollo del desafío, compartiendo diferentes puntos de vista con el fin de desarrollar exitosamente el producto final. Muchos de ellos pudieron aportar con gratificante sensación sus habilidades gracias a que esta actividad en sus diferentes etapas funciona desde lo interdisciplinario.

Este proyecto incluyó tanto evaluación formativa como sumativa. La formativa se dio en los diferentes momentos de reflexión y en los procesos de retroalimentación en los cuales se apreció una gran receptividad por parte de los alumnos. Aunque cabe destacar, que en algunos momentos los estudiantes con altas capacidades se enfrentaron a situaciones de frustración al sentir que sus ideas no eran necesariamente la más optadas, sin embargo, la escucha activa, la retroalimentación eficaz y las discusiones en grupo permitieron que los alumnos gestionen de mejor forma sus emociones.

Las actividades evaluativas permitieron atender de una forma más eficaz las necesidades de una población educativa que requiere de una atención más personalizada e inclusiva.

Atendiendo a sus necesidades específicas, para ello estrategias metodológicas como la expuesta permitieron diversificar el aprendizaje dando con ello oportunidad de que los estudiantes colaboren en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje a través de participación activa, el desarrollo del pensamiento profundo y la expresión de ideas en un entorno inclusivo.

Así pues, se llega a la conclusión de qué metodologías activas desarrollan las capacidades de los estudiantes como la creatividad, autonomía, autorregulación y trabajo en equipo y el compromiso con el aprendizaje. Además de estimular el pensamiento crítico y creativo. El Aprendizaje Basado en Proyectos representa una metodología pertinente para el desarrollo de competencias lingüísticas, al integrar el uso significativo del idioma en contextos reales y colaborativos. Esta propuesta promueve experiencias de aprendizaje que estimulan la curiosidad, respetan la diversidad individual y fortalecen tanto las habilidades comunicativas como las socioemocionales de los estudiantes.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos y del análisis realizado, se proponen a continuación una serie de recomendaciones generales orientadas a fortalecer la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto del aprendizaje de lenguas no nativas de los estudiantes con altas capacidades.

Generalidades:

- Implementar al menos en cada bloque un proyecto en el marco del ABP
- La utilización de métodos eficaces que permitan el desarrollo y potencialicen el aprendizaje de los estudiantes de AACC.
- La planificación del proyecto con el DUA considerando las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes.

- Es recomendable la socialización de las rúbricas en primera instancia una vez que se explica el proyecto, así los alumnos saben sobre qué van a estar evaluados y es más fácil para ellos seguir el rumbo que se espera en el desarrollo del producto final.
- Las opciones de productos finales dan la apertura a que los diferentes estilos de aprendizaje y habilidades diversas se estimulen de igual forma.
- Los estudiantes necesitan ser reconocidos durante el proceso, es por ello que el constante monitoreo durante el desarrollo del proyecto les permite esclarecer cualquier duda que vaya apareciendo. Así mismo, se puede controlar que el proceso este siguiendo los lineamientos esperados y que se sientan reconocidos durante el mismo.

Trabajar con estudiantes con altas capacidades puede significar un desafío para el docente que no está realmente preparado para el reto, sin embargo, hoy en día el Ministerio de Educación del Ecuador aporta con un instructivo de como trabajar con superdotación y/o altas capacidades, en el existen lineamientos que son de mucha utilidad para trabajar con este grupo. No obstante, la capacitación docente y la investigación propia fortalece la planificación de clase. La literatura que existe hoy en día puede ser de gran ayuda para prepararse para el desafío.

En relación a lo socioemocional no se puede dejar a un lado el trabajo en conjunto con el DECE que puede aportar con estrategias y actividades que den soporte para las dificultades que se puedan encontrar el docente en su práctica en el aula. La autoexigencia y el manejo de frustraciones puede ser un reto a enfrentarse en el aula por ello, los espacios de diálogo para la validación de su experiencia de aprendizaje son importantes. Se debe considerar incorporar actividades grupales para que potencie el respeto y la tolerancia dentro del aula que beneficien no solo a los alumnos con altas capacidades sino a todo el salón.

El trabajo con la metodología de ABP no solo aporta con espacios de intercambio entre estudiantes con desarrollos cognitivos diferenciados, sino que permite validar sus diferencias

con un mismo objetivo. El rol del docente durante el desarrollo de esta metodología es crucial, su soporte apoyo y dirección logra establecer un ambiente colaborativo realzando el proceso sobre los resultados finales. Tener actividades de pausa activa también permite que los estudiantes se relajen y abren espacios de actividad física que permite que los alumnos se sigan integrando de una manera diferente.

Finalmente es importante reconocer que las diferencias existen y hay que prepararse para afrontarlas de la mejor manera. La educación continua, la actualización curricular y el trabajo en equipos son excelentes opciones, esta propuesta pretende contribuir a esa formación

Fotografías del *MI BOOKLET DIGITAL elaborado por un grupo de estudiantes*

FOTOGRAFÍA	DESCRIPCIÓN
	<p>En esta página los estudiantes presentan el libro y el link para poder descargarlo de forma digital o instrucciones e introducciones sobre el texto a desarrollar.</p>
	

2

TIP #2

Study new vocabulary every day!

Every day, study a new vocabulary word you find on Google or learn here, for at least 30 minutes.

You can have a family member or friend to help you in your study or you can go to the quizlet page.

RESOURCES QUIZLET

EXERCISE

Scan the QR code to access the exercise. Download the book and work on the exercise.

Scan the QR code to access the exercise. Download the book and work on the exercise.

Aquí presentan un tip más las indicaciones o explicaciones del mismo, añadieron información relevante sobre cómo desarrollarlo y un código QR para ejercicios en línea y un quizlet.

3

READING COMPREHENSION

What job did Grace apply for?

At the bank
At the hospital
At the school

When is the interview?

At 2:00 PM
At 3:00 PM
At 4:00 PM

What had Grace need to bring to the interview?

A resume
A letter
A photo

What was the result?

She got the job
She didn't get the job
She was late

She is now a doctor.



SEE MORE EXERCISES

TIPS READING

- 1 Read slowly and highlight key words.
- 2 Try to guess the meaning of unknown words from context.
- 3 After reading, summarize the main idea in one or two sentences.

EXERCISE

1. Read the text and answer the questions:

Search is an art because, every Friday, she goes to the park, I get some, she painted a beautiful landscape with her students. Well, she will go to the park to get some and learn more about the landscape art.

What does Search do every Friday?

What did Search want to learn?

Why did Search need to go to the park?

TIP #4 EXERCISES

Complete the exercises

Complete the exercise

Write a short story about a person who is very happy and who is very successful in his life. Write a short story about a person who is very happy and who is very successful in his life.

Write a short story about a person who is very happy and who is very successful in his life. Write a short story about a person who is very happy and who is very successful in his life.

Write a short story about a person who is very happy and who is very successful in his life. Write a short story about a person who is very happy and who is very successful in his life.

WORD SEARCH

Find the words in the word search. Write the words in the space provided.



TIP:

Look for the words in the word search. Write the words in the space provided.

En esta página agregaron un ejercicio que puede ser desarrollado de forma escrita. También hay códigos QR que redirigen a otras actividades similares para trabajar.

LISTENING COMPREHENSION

PUT THE SENTENCES IN THE CORRECT GROUP.

Group 1: Sentences that are true.

Group 2: Sentences that are false.

Group 3: Sentences that are not mentioned.

Group 4: Sentences that are not mentioned.

Group 5: Sentences that are not mentioned.

Group 6: Sentences that are not mentioned.

Group 7: Sentences that are not mentioned.

Group 8: Sentences that are not mentioned.

Group 9: Sentences that are not mentioned.

Group 10: Sentences that are not mentioned.

Group 11: Sentences that are not mentioned.

Group 12: Sentences that are not mentioned.

Group 13: Sentences that are not mentioned.

Group 14: Sentences that are not mentioned.

Group 15: Sentences that are not mentioned.

Group 16: Sentences that are not mentioned.

Group 17: Sentences that are not mentioned.

Group 18: Sentences that are not mentioned.

Group 19: Sentences that are not mentioned.

Group 20: Sentences that are not mentioned.

Group 21: Sentences that are not mentioned.

Group 22: Sentences that are not mentioned.

Group 23: Sentences that are not mentioned.

Group 24: Sentences that are not mentioned.

Group 25: Sentences that are not mentioned.

Group 26: Sentences that are not mentioned.

Group 27: Sentences that are not mentioned.

Group 28: Sentences that are not mentioned.

Group 29: Sentences that are not mentioned.

Group 30: Sentences that are not mentioned.

Group 31: Sentences that are not mentioned.

Group 32: Sentences that are not mentioned.

Group 33: Sentences that are not mentioned.

Group 34: Sentences that are not mentioned.

Group 35: Sentences that are not mentioned.

Group 36: Sentences that are not mentioned.

Group 37: Sentences that are not mentioned.

Group 38: Sentences that are not mentioned.

Group 39: Sentences that are not mentioned.

Group 40: Sentences that are not mentioned.

Group 41: Sentences that are not mentioned.

Group 42: Sentences that are not mentioned.

Group 43: Sentences that are not mentioned.

Group 44: Sentences that are not mentioned.

Group 45: Sentences that are not mentioned.

Group 46: Sentences that are not mentioned.

Group 47: Sentences that are not mentioned.

Group 48: Sentences that are not mentioned.

Group 49: Sentences that are not mentioned.

Group 50: Sentences that are not mentioned.

Group 51: Sentences that are not mentioned.

Group 52: Sentences that are not mentioned.

Group 53: Sentences that are not mentioned.

Group 54: Sentences that are not mentioned.

Group 55: Sentences that are not mentioned.

Group 56: Sentences that are not mentioned.

Group 57: Sentences that are not mentioned.

Group 58: Sentences that are not mentioned.

Group 59: Sentences that are not mentioned.

Group 60: Sentences that are not mentioned.

Group 61: Sentences that are not mentioned.

Group 62: Sentences that are not mentioned.

Group 63: Sentences that are not mentioned.

Group 64: Sentences that are not mentioned.

Group 65: Sentences that are not mentioned.

Group 66: Sentences that are not mentioned.

Group 67: Sentences that are not mentioned.

Group 68: Sentences that are not mentioned.

Group 69: Sentences that are not mentioned.

Group 70: Sentences that are not mentioned.

Group 71: Sentences that are not mentioned.

Group 72: Sentences that are not mentioned.

Group 73: Sentences that are not mentioned.

Group 74: Sentences that are not mentioned.

Group 75: Sentences that are not mentioned.

Group 76: Sentences that are not mentioned.

Group 77: Sentences that are not mentioned.

Group 78: Sentences that are not mentioned.

Group 79: Sentences that are not mentioned.

Group 80: Sentences that are not mentioned.

Group 81: Sentences that are not mentioned.

Group 82: Sentences that are not mentioned.

Group 83: Sentences that are not mentioned.

Group 84: Sentences that are not mentioned.

Group 85: Sentences that are not mentioned.

Group 86: Sentences that are not mentioned.

Group 87: Sentences that are not mentioned.

Group 88: Sentences that are not mentioned.

Group 89: Sentences that are not mentioned.

Group 90: Sentences that are not mentioned.

Group 91: Sentences that are not mentioned.

Group 92: Sentences that are not mentioned.

Group 93: Sentences that are not mentioned.

Group 94: Sentences that are not mentioned.

Group 95: Sentences that are not mentioned.

Group 96: Sentences that are not mentioned.

Group 97: Sentences that are not mentioned.

Group 98: Sentences that are not mentioned.

Group 99: Sentences that are not mentioned.

Group 100: Sentences that are not mentioned.

TIPS WRITING

- 1 Plan your ideas before writing.
- 2 Use simple sentences and connectors like "and," "but," "or," "because."
- 3 After writing, read your text again and check for mistakes.
- 4 Try using new words and expressions to expand your vocabulary.

EXERCISE

1. Write a short email. Write an email inviting a friend to your birthday party. Include:

- The date and time of the event.
- The place where it will happen.
- The activities planned.



4



En esta página describen un tip y como realizarlo con imágenes relacionadas con el mismo. También hay otras que dan últimas recomendaciones o cierre del librito.

Referencias Bibliográficas

- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., Vigo, P. (2013) *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Álvarez, A. (2016). *Alumnos con altas capacidades: detección y respuesta educativa*. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 2(1), 39–54. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660897004/html/>
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Sage Publications.
- Bell, S. (2010). *Project-based learning for the 21st century: Skills for the future*. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83(2), 39–43.
- Borges, A., Hernández Jorge, C., y Rodríguez-Naveiras, E. (2008). *Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales*, Psicothema 2011. Vol. 23, nº 3, pp. 362-367.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., y Palincsar, A. (1991). *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*. Educational Psychologist, 26(3–4), 369–398.
- Castro, W., & Oseda, D. (2017). *Estudio de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioemocionales: su efecto en estudiantes*. Revista de Ciencias Humanas y Sociales. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31054991020.pdf>
- Corona Lisboa, J. L. (2018). *Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos*. [Qualitative research: epistemological, theoretical and methodological foundations] Vivat Academia. Revista de Comunicación, nº 144, 69-76. doi: <http://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>. Recuperado de <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1087>

- Franco, R. (2013). *Neuroeducación y el proceso de aprendizaje*. Redalyc. <https://www.redalyc.org>
- García-Martínez, I., Gutiérrez Cáceres, R., Luque de la Rosa, A., & León, S. P. (2021). *Educational interventions with gifted students: a systematic review*. *Children*, 8(5), 365. <https://doi.org/10.3390/children8050365>
- Irisarri Vega, N., & Villegas-Paredes, G. (2021). *Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa escolar*. *Revista de Didáctica ELE*, 32, 4-11.
- Jiménez, I., Jiménez, N., & Molina, G. (2019). *Proceso de aprendizaje en niños y adolescentes potencializado a través de las redes sociales*. *Revista Internacional Docentes 2.0*. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/download/78/113>
- Jiménez, C. (2004). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad. De la Superdotación al Talento: Evolución de un Paradigma*. Pearson Education. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19959/1/De%20la%20superdotacion%20al%20talento.pdf>
- Kamarulzaman, M., Baki, R., & Mahamod, Z. (2017). *Differentiated instruction strategies in esl: a study of high-ability students*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/318702569>
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). *Project-based learning*. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317–334). Cambridge University Press.
- Landron, M. L., Agreda Montoro, M., & Colmenero Ruiz, M. (2018). *El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales de una segunda lengua: The effect of project-based learning in gifted students of a second language*. Ministerio de Educación. <https://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/1686/1/08landronesp-ingl-pdf.pdf>
- Landrón, M. L., Ágreda Montoro, M., y Colmenero Ruiz, M. (2018). *El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales en una segunda lengua*. *Revista de Educación*

- Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project-based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. ASCD.
- Martínez, F. (2009). *Altas Capacidades Intelectuales*. ISSN 1988-6047. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/Francisca_Martinez_1.pdf
- Ministerio de Educación. (2020). *Instructivo para la Atención Educativa a Estudiantes con Dotación Superior/Altas Capacidades Intelectuales en el Sistema Nacional de Educación*. Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Instructivo-para-atencion-educativa-dotacion-superior.pdf>
- Molina Arguedas, A., (2016). *Alumnos con altas capacidades: detección y respuesta educativa*. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 2(1), 39-54.
- Montañés Serrano, M. (2010). *Las entrevistas*. CIMAS Cuadernos. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible. https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_MMontanes_LasENTREV.pdf
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129–152.
- National Association for Gifted Children. (2019). *A Definition of Giftedness That Guides Best Practice*. <https://nagc.org/definitions-terms-and-faqs>
- Ocampo, R. (2019). *Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva*. SciELO. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1316-00872014000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). *Psicología del desarrollo* (13.^a ed.). McGraw-Hill Education. <https://psicologoseducativosgeneracion20172021.files.wordpress.com/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

- Quintana, E. G. (2008). *Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente*. In La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE). Alicante, 19-22 de septiembre de 2007 (pp. 336-342). Servicio de Publicaciones.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2015). *The five dimensions of differentiation*. Gifted Education. Press Quarterly, 29(3), 2-9 <https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2022/12/The-Five-Dimensions-of-Differentiation.pdf>
- Renzulli, J. S., Gaesser A. (2015). *Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva*. Revista de Educación, 368. Abril-Junio 2015, pp. 96-131. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290
- Rosemari Zamora, V., (2024). *Los procesos de alto potencial: alta dotación, talentos y creatividad en la educación primaria*. Veritas Reavista Multidisciplinar. DOI: <https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i3.329>
- Rueda, F. y Barrios, J. (2019). *La educación inclusiva y sus beneficios en la formación docente*. SciELO. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1316-00872014000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Sastre-Riba 5, Ortiz T. (2018) *Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades*. Rey Meurología 2018; 66 Supl 1): XXX-XIXi.
- Torrego, J. C., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., ... & Rodríguez, A. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, 89-124. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/Altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

- Tourón, J. (2020). *Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación*. Revista de Investigación Educativa, 38(1).
<https://revistas.um.es/rie/article/view/396781>
- Urquijo, S., & González, G. (1997). *Adolescencia y Teorías del Aprendizaje. Fundamentos. Documento Base*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
<https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/57.pdf>
- Valenzuela, L., & Miño, M. (2021). *Aprendizaje social y emocional: Un camino a construir en la Educación Superior*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/499>
- Vélez-Calvo, X., Galarza, M., Peñaherrera, M. J., & Seade-Mejía, C. (2022). *Las altas capacidades en el marco normativo ecuatoriano: percepción de docentes del referente legal*. Runae, (7), 13–22. Recuperado a partir de
<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/686>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo.
<https://terciario.ememoa.esc.edu.ar/biblioteca/psico%20%20desarrollo%20procesos%20psicologicos%20superiores,%20VIGOTSKI.pdf>
- Wersth, J. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Editorial Paidós Iberica.
<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/formacionsocialmente.pdf>

ANEXOS

Apéndice 1

Guía de Entrevista Abierta

Datos Informativos:

Nombre del entrevistado:

Experiencia y rol:

Objetivo de la entrevista:

Fecha de la entrevista:

Preguntas de la entrevista abierta:

1. ¿Cuáles son los factores que causan el bajo rendimiento académico en el área de lenguaje en estudiantes con altas capacidades?
2. ¿Cuáles son los procesos cognitivos que deben desarrollar los estudiantes con altas capacidades para la adquisición de una lengua no nativa?
3. ¿De qué manera se puede ayudar a los estudiantes de altas capacidades a gestionar sus habilidades socioemocionales?
4. ¿Puede el ajuste curricular puede contribuir al aprendizaje de estudiantes diagnosticados con altas capacidades? Explique las razones tanto si la respuesta es afirmativa o negativa.
5. ¿Cuáles son los estrategias, técnicas y materiales que se pueden utilizar con los estudiantes con altas capacidades?

Apéndice 2

Guía del grupo focal

Datos Informativos:

Objetivo del grupo focal:

Fecha del grupo focal:

Características generales de la audiencia:

Preguntas del Grupo Focal:

1. ¿Ha trabajado usted con estudiantes con altas capacidades? ¿Piensa que está lo suficientemente preparado, desde lo pedagógico y emocional, para enfrentar este reto?

2. Si la respuesta es que no está lo suficientemente preparado ¿Qué le gustaría aprender?
3. ¿Qué ventajas y desafíos ha tenido que enfrentar al trabajar con estudiantes con altas capacidades?
4. ¿Qué actividades de enseñanza y aprendizaje y materiales le han resultado más efectivas, con este tipo de estudiantes?
5. ¿Conoce usted el Ajuste Curricular?
6. Según su experiencia ¿El ajuste curricular cumple con sus expectativas? Justifique su respuesta

Apéndice 3

Objetivo la observación áulica:

Fecha:

Clase:

Hora:

Criterios	Descriptores	SI	NO	Observaciones
1. Metodologías y estrategias aplicadas por los docentes	1.1 Las metodologías utilizadas promueven el pensamiento crítico, la creatividad o la resolución de problemas.			
	1.2 Las estrategias pedagógicas se adaptan a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.			
	1.3 Las actividades propuestas favorecen la profundización del conocimiento para estudiantes con AACC.			
2. Materiales y Recursos	2.1 Los materiales utilizados son variados (visuales, manipulativos, digitales, etc.) y adecuados al objetivo de aprendizaje.			
	2.2 Los recursos favorecen la autonomía, la exploración o la ampliación de conocimientos.			

	2.3 Los materiales incluyen opciones que permiten el desafío intelectual para estudiantes con AACC.			
3. Participación de los estudiantes con AACC	3.1 Los estudiantes con AACC participan activamente en tareas significativas y con un nivel de desafío adecuado.			
	3.2 Las interacciones de los estudiantes con AACC evidencian interés, iniciativa o pensamiento profundo.			
	3.3 Los estudiantes con AACC reciben oportunidades para expresar ideas originales o liderar actividades.			
4. Ajustes curriculares	4.1 Los objetivos y contenidos curriculares han sido ampliados o enriquecidos para estudiantes con AACC.			
	4.2 Las actividades incluyen niveles de complejidad diferenciados según las necesidades del grupo.			
	4.3 Las evaluaciones permiten a los estudiantes con AACC demostrar aprendizajes de manera flexible y profunda.			

Apéndice 4

Rubrica de evaluación del proyecto

Criteria	Excellent 4	Good 3	Satisfactory 2	Needs Improvement 1	Not Attempted 0
Content Quality	Fully appropriate, creative, and clearly explained tips/activities for A2 learners.	Mostly appropriate and clear with minor improvements needed.	Some tips/activities may not fully match A2 level or need more clarity.	Tips/activities are unclear or not appropriate for A2 learners.	No content provided.
Creativity and Design	Layout is attractive, creative, and well-organized with useful visuals.	Layout is organized and includes some visuals.	Layout is simple and needs more visuals or organization.	Layout is disorganized or missing visuals.	No design or layout provided.
Team Collaboration	Excellent teamwork with equal participation and problem-solving.	Good teamwork with mostly equal participation.	Uneven participation or minor teamwork issues.	Significant teamwork problems or one person did most of the work.	No evidence of teamwork.
Language Accuracy	Almost no grammar or spelling errors; appropriate for A2 level.	Minor grammar or spelling errors that don't affect understanding.	Frequent errors but meaning is understandable.	Many errors that interfere with understanding.	No written work submitted.
Presentation Skills	Clear, confident, well-prepared	Mostly clear and well-prepared;	Presentation was somewhat disorganized or	Unclear or disorganized presentation	No presentation given.

	presentation; all members participated.	good participation.	uneven participation.	with little participation.	
--	---	------------------------	--------------------------	-------------------------------	--

Apéndice 5

Evaluación de pares

Instructions:

Write the names of your group members (do not include yourself). For each member, rate their contribution and collaboration using the scale below.

Rating Scale:

- 4: **Always:** Consistently contributed, was cooperative, and worked hard.
- 3: **Often:** Usually contributed and worked well with the group.
- 2: **Sometimes:** Contributed but sometimes did not work well or was off-task.
- 1: **Rarely:** Contributed very little or caused difficulties in the group.

Group Member's Name	Participated actively	Shared creative ideas	Completed tasks on time	Worked well with the team	Overall contribution
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Reflection Questions:

1. What was the most important thing you learned from working in your group?
2. What is one thing you think your group could improve for next time?
3. How do you feel about your own participation? (Circle one)

Excellent

Good

Needs Improvement

Poor

Apéndice 5

Evaluación del proyecto

Lista de cotejo			
Docente:			
Fecha:			
Indicadores	Si	No	Observaciones
1. El docente explica claramente los lineamientos del proceso del proyecto.			
2. Los estudiantes entienden las instrucciones del proyecto.			
3. El docente socializa la rúbrica de autoevaluación, coevaluación y evaluación grupal			
4. Los alumnos tiene claro cómo van a ser evaluados.			
5. El docente crea con los estudiantes una agenda de trabajo.			
6. El docente monitorea el proceso de investigación, diseño y producción del proyecto.			
7. Los estudiantes dialogan entre sí y llegan a consensos sobre el trabajo que están realizando.			
8. Hay una pausa activa en el proceso de trabajo.			
9. Los alumnos tiene roles claros dentro del grupo y participan activamente.			
10. Los grupos presentan de forma clara su proceso y producto.			
11. Se evidencia una real evaluación y reflexión por parte de los alumnos al final del proceso.			



**Presidencia
de la República
del Ecuador**



**Plan Nacional
de Ciencia, Tecnología,
Innovación y Saberes**



SENESCYT
Secretaría Nacional de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Nosotras, Ampuero Hunter, Melisa Joyce, con C.C: #0917375784 y Coppiano Benavides, Jennifer Carina, con C.C: # 0922194030 autoras del trabajo de titulación: **El Aprendizaje Basado en Proyectos para estudiantes con Altas Capacidades en la adquisición de Lenguas No Nativas** previo a la obtención del grado de **MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de graduación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 10 de febrero de 2026.

f.

Ampuero Hunter, Melisa Joyce
C.C: 0917375784

f.

Coppiano Benavides, Jennifer Carina
C.C: 0922194030



**Presidencia
de la República
del Ecuador**



**Plan Nacional
de Ciencia, Tecnología,
Innovación y Saberes**



SENESCYT
Secretaría Nacional de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE GRADUACIÓN

TÍTULO Y SUBTÍTULO:	El Aprendizaje Basado en Proyectos para estudiantes con Altas Capacidades en la adquisición de Lenguas No Nativas		
AUTORA	Ampuero Hunter, Melisa Joyce y Coppiano Benavides, Jennifer Carina		
REVISORA/TUTORA	Lucero Tenorio, Jéssica/ Vásquez Guerrero, Rina Maribel		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
UNIDAD/FACULTAD:	Sistema de Posgrado		
MAESTRÍA/ESPECIALIDAD:	Maestría en Educación con mención en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad.		
GRADO OBTENIDO:	Magíster en Educación con mención en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad.		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	10-02-2026	No. DE PÁGINAS:	71
ÁREAS TEMÁTICAS:	Educación, Altas Capacidades, Inclusión		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	altas capacidades, inclusión, diversidad, metodología activa, aprendizaje basado en proyectos, lengua no nativa		
RESUMEN/ABSTRACT			
El presente trabajo de intervención educativa se basa en una planificación de Aprendizaje Basado en Proyectos que contempla estrategias socio-emocionales y de potencialización de aprendizajes para estudiantes con altas capacidades. Para esta propuesta se seleccionó el enfoque cualitativo a través de entrevistas, grupo focal y observaciones áulicas sostenidas bajo la revisión bibliográfica con la finalidad de identificar la necesidad y la estrategia metodológica que mejor funcione con el grupo. Con los resultados obtenidos se ha logrado hacer una propuesta que se base en el ABP sosteniendo las necesidades emocionales del grupo trabajado y que puedan ser replicadas en las planificaciones docentes.			
ADJUNTO PDF:	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Teléfono: +593-998787829 +593-998691424	E-mail: melisa.ampuero@gmail.com jennacoppbe@gmail.com	
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN:	Nombre: Ana del Carmen Durán Vera Teléfono: +593-4-3804600 E-mail: ana.duran@cu.ucsg.edu.ec		
SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA			
Nº. DE REGISTRO (en base a datos):			
Nº. DE CLASIFICACIÓN:			
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):			