

ALTAS CAPACIDADES: XESTIÓN DE AULAS AVANZADAS *HIGH ABILITIES: ADVANCED CLASSROOM MANAGEMENT*

José Eladio Ferro Fontenla^{1, a}

¹ Práctica privada, España

^a elafefo@gmail.com

Recibido: 04/06/2021; Aceptado: 01/11/2021

Resumo

O alumnado con Altas Capacidades forma parte da diversidade que debe atender a escola.

Tal como establece a lexislación educativa actual (LOE, LOMCE, LEI 3/2020), a resposta ás súas necesidades específicas de apoio educativo ha de darse nun contexto inclusivo, afastada de propostas segregacionistas que pretendan educar a estes estudantes illados do resto da poboación escolar.

A escola é capaz de tomar decisións e poñer en práctica medidas de resposta inclusivas para atender as diferenzas. Estas medidas han de partir de propostas colectivas, preventivas, que favorezan a todo o alumnado, establecendo plans e programas de actuación que abranguerán dende o centro como sistema ata o plano individual, superando a causalidade lineal e individualista da práctica docente, onde o éxito ou o fracaso débense a un único elemento, cara a unha causalidade circular que busca corresponsables e implica a un equipo de persoas: profesorado, alumnado e familias, que analizan, planifican, interveñen e avalían, poñendo en práctica medidas innovadoras de atención á diversidade. As aulas avanzadas recollen estas e outras premisas e pretenden proporcionar, dende a escola ordinaria, unha resposta inclusiva de calidade a todo o alumnado, tamén ao alumnado de Altas Capacidades.

Palavras-chave: aulas avanzadas; enriquecemento curricular; metodoloxías; metacognición.

Abstract

Students with High Abilities are part of the diversity that the school must attend to.

As established by current educational legislation (LOE, LOMCE, LAW 3/2020), the response to their specific educational support needs must take place in an inclusive context, far from segregating proposals that aim to educate these students in isolation from the rest of the school population.

The school is able to make decisions and implement inclusive response measures to address differences. These measures must be based on collective, preventive proposals that favor all students, establishing action plans and programs that include the school as a system and the individual level, overcoming the linear and individualistic causality of teaching practice, where success or failure is due to a single element, towards a circular causality that seeks co-responsibility and involves a team of people: teachers, students and families, who analyze, plan, intervene and evaluate, putting into practice innovative measures of attention to diversity. The advanced classrooms include these and other principles and aim to provide, from the ordinary school, a quality inclusive response to all pupils, including highly able ones.

Keywords: advanced classrooms; curricular enrichment; methodologies; metacognition.

INTRODUCCIÓN

Galicia foi a primeira Comunidade Autónoma do Estado que institucionalizou a atención ao alumnado de Altas Capacidades (AA CC), creando, coa reforma da orientación do 1998, a especialidade de Sobredotación Intelectual nos Equipos de Orientación Específicos.

Ao longo de todos estes anos, foron moitas as experiencias acumuladas e moitas as cuestións e casuísticas que foron xurdindo que esixían unha profunda reflexión a fin de mellorar as prácticas e as actuacións que se realizaban.

Este artigo é froito da experiencia e do coñecemento acumulado ao longo de máis de vinte anos de traballo con alumnos/as de AA CC, cos centros, co profesorado e coas familias. Pretende aportar un fío de luz sobre como se debería artellar a resposta educativa dende a escola ordinaria.

Este alumnado forma parte da diversidade, das diferenzas existentes nos centros aos que acode a diario. É obvio que é aquí onde prioritariamente se ten que dar resposta ás súas necesidades educativas e así debe quedar contemplado no Plan de Atención á Diversidade de cada centro.

Respectando o principio de igualdade de oportunidades, a escola pode e debe atender estas necesidades, sexan específicas ou ordinarias, como algo común e normal na súa tarefa diaria.

Cabe aclarar que os termos normal, común ou ordinario, refírense á normalización da resposta educativa, non á normalización e adaptación deste alumnado ao currículo estandarizado e ordinario que ofrece o mesmo menú para todos/as. Incluso, se debería entender, dende esta perspectiva, como algo habitual a implementación nas dinámicas escolares de programas específicos individualizados, con todo o que isto leva consigo, tanto a nivel organizativo como curricular.

Non se lle pode dar un carácter extraordinario a estas necesidades e só poñer en práctica un plan de intervención cando se ten escolarizado un alumno/a con necesidades educativas asociadas a AA CC.

Trátase, pois, de que a escola acepte e atenda este tipo de necesidades como algo implícito nas súas prácticas, non de converter en normal a un alumno excepcional. Isto significaría a anulación desa excepcionalidade, desa personalidade e, xa que logo, a súa inadaptación ao sistema.

Constitúe este alumnado unha das grandes fortalezas da escola e, polo tanto, esta non pode poñerse de costas a esta realidade, despreocupándose das súas necesidades educativas e mantendo vivos tópicos como *estes nenos non me preocupan porque xa van sós, non necesitan axuda; preocúpanme máis os nenos con dificultades ou xa están indo a unha asociación*. Afirmacións que, afortunadamente cada vez menos, inda se escoitan nalgunhas reunións do profesorado.

En realidade, estaríase descoidando a atención a esta potencial fonte de talento pero tamén desperdiciando a inmensa riqueza que este alumnado pode aportar ás dinámicas de aula e viceversa. A aula constitúe un contexto idóneo para desenvolver as catro aprendizaxes básicas na formación de toda persoa: *aprender a coñecer; aprender a facer; aprender a convivir e aprender a ser* (Delors, 1996). Por outra banda, estaríase descapitalizando á escola dun dos seus bens máis prezados que lle dan prestixio, calidade, ilusión e liderado.

Para atender este tipo de necesidades, igual que ocorre con outras, a escola necesita colaboración pero tamén *silencio* para realizar a súa función. A atención á excepcionalidade nos centros

educativos ordinarios debería estar á marxe de calquera foco de espectáculo mediático ou mercantilista.

1. A RESPOSTA EDUCATIVA DENDE UN MODELO DE ESCOLA INCLUSIVA

O sistema educativo español sitúanos nun modelo de escola inclusiva. Isto vai moito máis alá dun simple cambio terminolóxico. Significa abordar a educación de todo o alumnado dende a escola ordinaria, tendo en conta as súas características e necesidades.

A atención ás AA CC, xa que logo, esixe aulas e medidas de resposta inclusivas.

Ensinar nun modelo inclusivo, supón que tódolos alumnos/as teñan a oportunidade de acceder, participar e implicarse no proceso de aprender, tamén o alumnado de AA CC. Será necesario que a ensinanza se aborde dende unha perspectiva complexa que permita o acceso aos procesos de aprendizaxe a todos os estudantes, cun enfoque que poida ser flexible, que posibilite facer adaptacións para responder ás necesidades e capacidades de cada un deles (Alba Pastor, 2018).

Seguir un modelo inclusivo implica que a escola ha de estar sometida a un constante proceso de reflexión e revisión das súas prácticas e, por conseguinte, a unha continua innovación para poder dar resposta ás necesidades de todo o alumnado. Os centros de calidade serán aqueles que conseguen que todos os seus alumnos/as aprendan e se desenvolvan o máximo posible, dándolle a cada un o que necesita. A calidade implica simultaneamente excelencia e equidade (Martín e Mauri, 2011).

Un dos sinais que define a inclusión é a participación e o traballo en equipo, dende un enfoque sistémico de intervención, onde cada unha das partes está en equilibrio e corresponsabilidade coas demais, en prol de acadar o mellor rendemento dun suxeito. Será imprescindible a colaboración, a consulta, o intercambio de información e o apoio entre moitas persoas encargadas de educar a un grupo de nenos/as.

O centro escolar deberá deixar de ser un centro receptivo e reprodutivo do que outros experimentan e propoñen, para pasar a ser un centro singular e creativo que poida chegar a tomar decisións e iniciativas dentro da súa comunidade educativa e poder, deste xeito, enfrontarse con éxito ás distintas problemáticas que poidan xurdir.

Unha organización que aprende é aquela que adquire unha competencia nova, que lle capacita para - aprendendo colexiadamente da experiencia pasada e presente-, procesar a información, corrixir erros e resolver os seus problemas dun modo creativo ou transformador, non simplemente dun xeito acumulativo ou reprodutivo. (Bolívar, 2000, p. 26).

Farán falta espazos e tempos para a reflexión pero tamén vontade de facela. A escola é unha organización que pode aprender como tal (Santos Guerra, 2000), pero esa aprendizaxe só será posible se a escola é capaz de transformar a aprendizaxe individual dos seus membros en aprendizaxe colectiva a disposición do centro.

A organización que aprende é aquela que aprende continuamente e se transforma a si mesma, a organización que é capaz de integrar os saberes dos seus membros a fin de construír un coñecemento común máis rico e amplo que a suma dos coñecementos individuais que lle permite implementar innovacións para afianzarse e medrar en contextos cambiantes. (Watkins e Marsick, 1993, p. 8).

Haberá que chegar a respostas individuais a partir de plans e programas colectivos de centro e de aula que abranguen a toda a súa poboación escolar. Non servirá que se poña en práctica un modelo de resposta ás AA CC nunha aula e noutra non, cun alumno/a si e con outro/a non.

Será así como se atoparán solucións diferentes para problemáticas diferentes. A *aprendizaxe organizacional* ha de estar presente no funcionamento das institucións educativas.

Existen varios tipos de resposta para as AA CC. Todos eles recollidos na lexislación en vigor dende o ano 1995. Pártese, en realidade, de dous tipos de resposta: os Programas de Enriquecemento Curricular, entendendo por *enriquecemento* todas aquelas modificacións que se poden facer nos elementos non preceptivos da programación de aula que apunten a organizar, dificultar, complicar e, en definitiva, a facer pensar. Esas modificacións, pois, irían enfocadas ás actividades, fundamentalmente, pero tamén aos recursos e á metodoloxía. Sería o que se coñece como Reforzo Educativo (RE) ou Programas de Enriquecemento Horizontal (PEH). Por outra banda, están os Programas de Ampliación Curricular, entendendo por *ampliación curricular* as modificacións que afectarían aos elementos preceptivos da programación, é dicir, aos obxectivos, contidos e criterios de avaliación. Necesitarían autorización da administración educativa para ser implementadas. Serían as Adaptacións Curriculares Significativas (ACS), de ampliación curricular.

Ambos bloques, con finas fronteiras entre eles, admiten diferentes ramificacións, tanto a nivel curricular como organizativo. Estas medidas figuran no Decreto 229/2011 da Consellería de Educación da Xunta de Galicia, como medidas ordinarias e extraordinarias. Van dende o ámbito máis xeral ata o plano individual. As primeiras serían moito máis inclusivas, as segundas moito máis individuais e excluíntes.

A día de hoxe, inda en moitos centros só se realizan modificacións nos elementos do currículo cando se establecen Adaptacións Curriculares Significativas ou flexibilizacións do período de escolarización. Como afirma Tourón (2010): “La escuela moderna [...] se organiza en función de la edad, asumiendo que todos los alumnos de las mismas edades tienen, básicamente, las mismas necesidades y demandas educativas” (p. 134).

Diferentes expertos coinciden en que a aprendizaxe é un proceso intrinsecamente social, baseado na interacción e cooperación entre as persoas (Onrubia, 2003); que a base de aprender é enormemente social e emocional (Vigotsky, 1979). A clave estará, pois, no grupo. De como se xestione ese grupo vai depender o equilibrio emocional do alumnado e, por conseguinte, a motivación para aprender e participar, a socialización e, en definitiva, o desenvolvemento harmónico dun individuo.

O alumnado con AA CC necesita desenvolver o sentido de pertenza á súa comunidade, onde se sinta aceptado e recoñecido e poida aportar riqueza a eses grupos de aprendizaxe nos que, desenvolvéndose persoal, escolar e socialmente dun xeito excelente, poida contribuír ao desenvolvemento dos seus compañeiros/as, e ter un proxecto de vida na sociedade na que vai vivir.

Situándose nunha escola inclusiva, o alumnado de AA CC, é certo que ten outros ritmos de aprender, outras motivacións, intereses, nivel de profundidade..., pero ha de entenderse como unha fonte de oportunidades para ese grupo, non como un problema. Será o que nos permitirá abrir o currículo nesa aula, darlle máis profundidade ás aprendizaxes, aumentar a estimulación dese grupo e, en definitiva, mellorar a calidade da ensinanza acadando un maior grao de desenvolvemento curricular e persoal de todos os compañeiros/as. Neste sentido, Van Tassel-Baska (2015) no seu modelo de currículo integrado fala de como os programas de atención ás AA CC dentro de aula, favorecen o desenvolvemento daquel outro alumnado que ela denomina *alumnos prometedores*. O mesmo Renzulli foi reconvertendo o seu Modelo de Enriquecemento Curricular (Renzulli, 1994;

Renzulli e Reis, 1997; Renzulli e Reis, 2016), para que sexa posible aplicalo tamén en aulas ordinarias coa finalidade de desenvolver a aprendizaxe de todos os seus membros. A profesora Freeman (2015), propón a xestión de aula como *un contexto intelixente de aprendizaxe* que ofrezca a oportunidade de medrar a todo o alumnado.

Na mesma liña sitúase o Deseño Universal de Aprendizaxe (DUA), propoñendo que os currículos escolares han de ser o suficientemente flexibles para permitir que todos os suxeitos dunha aula poidan progresar desde o seu nivel actual de competencias e acadar coñecementos, habilidades e implicación no proceso de aprender (CAST, 2011).

É aquí, pois, onde encaixa directamente o concepto de **aulas avanzadas**.

2. AS AULAS AVANZADAS

Unha escola inclusiva na diversidade ha de centrarse no seu alumnado e, daquela, terá que conxugar as diferenzas individuais que atende cos estilos de ensinanza; coa organización da aula, dos espazos e dos tempos; cos recursos persoais e materiais; coas metodoloxías a empregar; coas modificacións curriculares que sexan necesarias...

Sen estas premisas a igualdade de oportunidades para todos/as sería difícil ou imposible, sen o respecto a esa diversidade como feito contundente tanto na vida escolar como na vida real (Guirado e Valera, 2012)

As aulas avanzadas pretenden ser un modelo de resposta educativa que, contemplando todos estes elementos, abrindo, enriquecendo e flexibilizando a rixidez dos currículos e programas escolares, sexa capaz de atender as necesidades educativas de todos e cada un dos seus alumno/as.

Como se sinalou no apartado anterior, a implementación de programas de enriquecemento para o alumnado de AA CC en aulas ordinarias favorece o seu desenvolvemento pero tamén o dos seus iguais. Os procesos de aprendizaxe mediado entre alumnos/as, os procesos de modelaxe, a capacidade de saber xestionar os pequenos éxitos e fracasos, a capacidade de resiliencia, o desexo de avanzar nas aprendizaxes como os demais..., están presentes nestas dinámicas de aula.

O profesorado que traballa con medidas de enriquecemento e ampliación curricular en aulas necesita ter unha visión ampla sobre este tipo de programas. Serán eficaces aqueles programas que sexan adaptados ou elaborados polo propio profesorado, aqueles nos que o profesorado crea. Centrarse nun único modelo non sería o máis recomendable.

Desde este punto de vista, a intención será proporcionar información sobre as distintas opcións posibles e cada profesional irá moldeando e perfeccionando aquela que mellor se adapte ás súas preferencias e ás características do alumnado, do seu contexto de aula, centro e comunidade.

Existen experiencias de enriquecemento curricular que poden ser interesantes para conformar un modelo propio de resposta educativa. Unhas desenvólvense en paralelo ao currículo escolar, dentro do centro, outras integradas no propio currículo do nivel, dentro da aula, outras fóra de aula, outras fóra do centro.

Así, pois, han de terse en conta as aportacións que nos ofrecen modelos de enriquecemento como o devandito *Modelo de Currículo Integrado* de Van Tassel-Basca (2015); o *Modelo de Enriquecemento Escolar* de Renzulli e Reis (1997, 2008, 2016); o *Modelo das Intelixencias Múltiples* de Gardner (1995), ou a combinación deste modelo coa Taxonomía de Bloom que conforma as *paisaxes de aprendizaxe* (Hernando, 2016), como unha estupenda ferramenta para dar resposta á diversidade da aula; o modelo de desenvolvemento da pericia de Sternberg (1997, 1999); o *Freeman's Sports*

Approach, (Freeman, 2015), baseado no modelo de como se traballa o deporte nas escolas, dando á alta capacidade a posibilidade de medrar ao seu propio modo e tempo; o *Modelo de detección de Talentos Matemáticos* de Stanley (Brody, 2015). Existen outros modelos de enriquecemento curricular como o modelo das tres etapas de Fedlhusen e Kolloff ou o modelo de aprendizaxe autónomo de Betts e Kercher, citados por López Garzón no seu libro *Didáctica para Alumnos con AA CC* (López Garzón, 2012). Tamén son interesantes as experiencias que a profesora Güenter (Guenther e Freeman, 2000), leva a cabo no CEDET, na cidade de Lavras en Brasil; o modelo Oasis que se desenvolve en Arabia Saudí (Aljughaiman, 2010), entre outros.

No eido nacional destacan os Programas de Enriquecemento Extracurricular que propicia Casanova na Comunidade de Madrid (Casanova, 2007); os programas que fomenta Artiles en Canarias (Artiles et al., 2013); o modelo CAIT (Pérez Sánchez e Beltrán, 2012); as experiencias de autores como Artola, Arocas e Regadera na Comunidade de Valencia (Regadera e Sánchez Carrillo, 2002; Arocas et al., 2009); os traballos que se levan a cabo na comunidade de Murcia dirixidos pola profesora Prieto (Prieto et al., 2005); os traballos sobre enriquecemento extracurricular da profesora Sastre en La Rioja (Sastre, 2014), ou os traballos de Del Caño e colaboradores en Valladolid (Elices et al., 2013), entre outros.

As aulas avanzadas están inspiradas nas achegas destes expertos, nos principios da escola inclusiva e do DUA, nos catro piores básicos que propón a UNESCO para a educación do século XXI e nos principios da aula intelixente (Segovia e Beltrán, 1998; Segovia et al., 1999). Tamén presentan elementos comúns coas Aulas do Futuro, proxecto promovido polos Ministerios de Educación da Unión Europea (INTEF, 2021).

Refírese a aquelas aulas que, dotadas dos recursos necesarios, establecen dinámicas participativas e colaborativas, capaces de introducir modificacións curriculares e organizativas, capaces de transformar a información en coñecemento epistemoloxicamente válido e socialmente útil e relevante para o seu alumnado, propiciando un cambio e unha mellora nas prácticas pedagóxicas actuais.

Unha aula avanzada é unha cuestión de grao. Un concepto ao que cadaquén vai ir chegando en función das súas crenzas, conceptos, valores educativos e fundamentos epistemolóxicos. Será sempre unha tendencia cara a que haberá que camiñar e, xa que logo, sempre será incompleta, o cal ten un sentido positivo, pois garante o proceso innovador da escola ao introducir, despois dunha exhaustiva reflexión colectiva, melloras nos plans e programas implementados ao longo de cada curso escolar. Sen dúbida, contribuirá a acadar unha educación de calidade para todos os nenos e nenas e a un enriquecemento profesional do profesorado.

As aulas avanzadas serán, pois, *toda aula ordinaria que, utilizando os recursos necesarios que pode aportar un centro, organiza o seu espazo e metodoloxía para aprender xuntos, perseguindo o máximo nivel de desenvolvemento curricular e persoal de cada un dos seus alumnos/as, que aprenderán a regular a súa aprendizaxe coa axuda do profesorado e deles mesmos.*

Será unha aula ordinaria, inclusiva, que ha de responder á diversidade do alumnado que acolle. As aulas avanzadas (Fig. 1), están apoiadas en catro apartados que se corresponden con: *o que ensinar/aprender*, serían os aspectos curriculares, *o como*, serían os aspectos metodolóxicos, *o con que*, serían os recursos que imos utilizar e *o a quen* ensinamos, facendo referencia ao alumnado a quen vai dirixido todo este proceso.

Figura 1. Aulas avanzadas



Fonte: elaboración propia

2.1. O Que Ensinar/Aprender (Aspectos Curriculares)

O currículo de referencia seguirá sendo o propio do nivel ou etapa educativa. Polo tanto, as programacións de aula seguen sendo válidas, o único que se modificará, neste apartado, serán as actividades. A modo orientativo (Fig. 2), esas actividades han de ser abertas, con distintos graos de dificultade e profundidade; que impliquen pequenos proxectos de investigación; que permitan diferentes tipos de presentación e execución; que impliquen unha utilización máis intensa das TIC; que supoñan o desenvolvemento dalgún programa específico, se fose o caso; que fomenten a creatividade, etc.

Figura 2. Enriquecemento Curricular

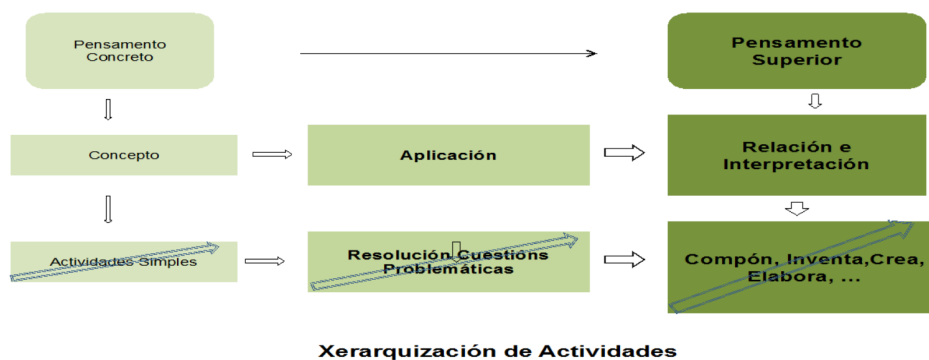


Fonte: elaboración propia

2.1.1. Propostas Abertas e Xerarquizadas

Este apartado está moi relacionado coas aportacións de Renzulli. Planificaranse actividades con diferentes graos de dificultade (Fig. 3). A oferta dirixirase a todo o grupo pero procurando que cada alumno/a traballe os contidos cun nivel de complexidade e ritmo axeitados ás súas capacidades. Deberanse incluír actividades que impliquen habilidades superiores de pensamento: resolución e formulación de problemas simples e complexos, análise crítico de textos, composición creativa, interpretacións de gráficos, busca e filtrado de información relevante, elaboración de conclusións, revisión crítica de preconceitos e crenzas..., serían algúns exemplos. A clave estará en facelos pensar, cadaquén ata o nivel de complexidade que pode chegar, dende o simple ao complexo.

Figura 3. Xerarquización Curricular



Fonte: elaboración propia

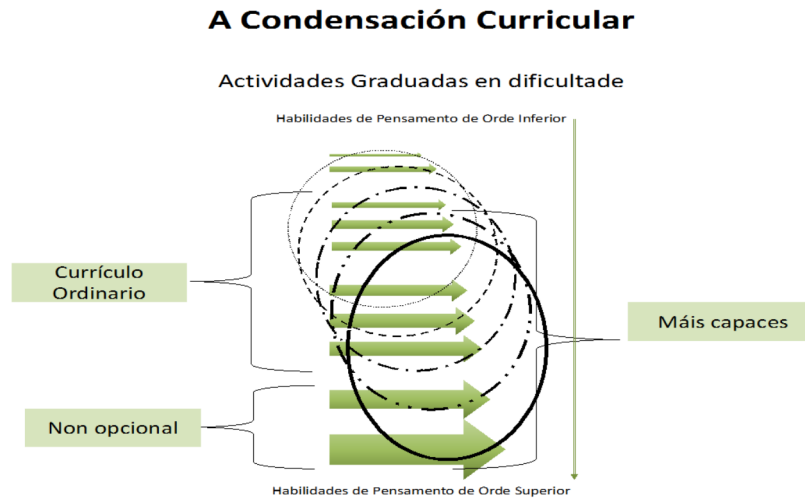
2.1.2. Actividades de Enriquecemento ou Afondamento

Unha vez que as actividades están graduadas en dificultade en función do grupo-aula, tódolos alumnos/as terán a posibilidade de realizar actividades que lle permitan afondar nos contidos que se están tratando nesa unidade e será moi doado determinar en que intervalos vai traballar cada alumno/a (Fig. 4). Moi relacionado co apartado anterior, podemos falar da aplicación do método de *condensación curricular*, por exemplo (Reis et al., 1992), que consiste en reducir ou substituír aquelas actividades que sexan demasiado fáciles para un alumno/a ou que xa domina, por outras cun grao de dificultade acorde coas súas características.

Propoñer actividades de enriquecemento ou afondamento non significa que se teñan que aumentar os obxectivos e contidos. Estes, en principio, serán os que figuran na propia programación de aula. Tampouco significa que o alumnado máis implicado ou mais capaz, teña que facer máis traballo cós seus compañeiros/as. Non sería xusto que, como ocorre moi a miúdo, aqueles nenos/as que despois de rematar a tarefa común que o profesor/a propuxo para o grupo, teñan que facer, a máis, actividades de afondamento.

Teranse que programar en cada unidade didáctica un abano de actividades que vaian dende o nivel máis baixo da aula ata aquelas que estean lixeiramente por enriba do nivel máis alto, dende aquelas que fomenten as Habilidades de Pensamento Simple ata aquelas que impliquen Habilidades de Pensamento Superior.

Figura 4. Condensación Curricular



Fonte: Elaboración propia

Combinando a Teoría das Intelixencias Múltiples de Gardner coas propostas da Taxonomía de Bloom (Hernando, 2016; Fernández Aguirre et al., 2018), poderase conformar un panel de actividades harmónico e equilibrado para toda a aula, organizadas dende o simple ao complexo, que poden dar resposta ás necesidades de todo o alumnado. É o que coñecemos como *paisaxes de aprendizaxe* e cada alumno/a moverase en intervalos de realización acorde co seu nivel de competencias, orientado polo profesor/a da materia que se trate.

2.1.3. Actividades de Investigación

Aquí integraríanse as aportacións de Renzulli, o que el denomina *clusters de enriquecemento*, coas metodoloxías activas e o uso das TIC (Aptdo. 2.1.5), pero facendo referencia sempre a e dende o centro educativo.

É conveniente que os alumnos/as poidan elixir entre varias actividades que respondan aos seus particulares intereses, a poder ser, sobre temas de actualidade. Serán pequenas investigacións a levar a cabo en pequenos equipos de investigadores para satisfacer curiosidades propias ou que xurdan na aula. Serán propostas que permitan introducir prácticas cooperativas e colaborativas, como poden ser: *a aprendizaxe baseada en proxectos (ABP)*, *a aprendizaxe baseada en retos (ABR)*, *a aprendizaxe baseada en tarefas (TDL)*, *as propostas de aprendizaxe-servizo...*, que ademais de favorecer o desenvolvemento de habilidades interpersoais, contribúen a unha mellor atención á diversidade.

Unha vez escollido un tema, trátase de poñer ao alumnado en contacto con fontes de información variadas (dixitais, escritas, orais e de observación) para que, en función do que se queira saber, recollan a información, a organicen, depuren, analicen, interpreten, reflexionen e sexan capaces de integrala nos seus esquemas cognitivos, transformando esa información obtida en novos coñecementos que han de expoñer ante os seus compañeiros/as (Gallego e De la Cruz, 2016).

Estas actividades serán sempre dirixidas polo profesorado e poderán ser realizadas integramente dende o centro, aula ou parte no centro e parte fóra do centro en colaboración coa familia.

2.1.4. *Actividades que posibiliten diferentes maneiras de Execución e Expresión*

Na escola predominan as actividades de lapis e papel, descoidando outras maneiras de realización, presentación e exposición. Calquera alumna/o, por moi capaz que sexa, necesita aprender a expoñer o adquirido. Aspectos como o control do escenario, o falar en público, o control da ansiedade, o descoñecemento das estratexias de exposición..., poden chafar a calidade dun excelente traballo. A día de hoxe, existen variadas maneiras de adquirir e de expoñer os coñecementos adquiridos e creados. Por exemplo, elaborar un *dossier* ou informe, composicións e representacións de obras teatrais, simulacións: crear unha axencia de viaxes, un xulgado, axencias inmobiliarias, axencias de noticias, informativos, programas de radio escolar..., levar a cabo un proxecto de investigación con cadernos de campo, apoiada en TIC, sobre calquera tema. Contalo por escrito, oralmente, dramatizado, con música, con apoio informático, propiciar foros, debates, coloquios sobre o tema estudado, publicitalo coa axuda das TIC... Actividades de gran grupo, pequeno grupo e traballo individual. En fin, son formas de traballar que axudarán a romper esas inercias sobre a forma de ensinar/aprender onde, inda hoxe, predomina a exposición polo profesor e a recepción polo alumno/a pero non á inversa.

2.1.5. *Utilización das novas Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC)*

A lexislación española propón que os ordenadores han de ser utilizados como unha ferramenta que axude ao alumnado a aprender e ao profesorado a ensinar. Serán entendidos como centros de documentación a disposición permanente de estudantes e profesores.

A utilización das TIC debe favorecer o pensamento reflexivo, permitindo unha mellora na planificación de tarefas, controlando os procesos e os resultados da aprendizaxe, dándolle a posibilidade de mostrar o que xa saben, creando coñecementos ou modificando crenzas, comunicando e revisando os seus logros... En definitiva, deben permitir tomar decisións respecto a construción do coñecemento de cadaquén para mellorar o seu propio proceso de adquisición (Badía e Monereo, 2008).

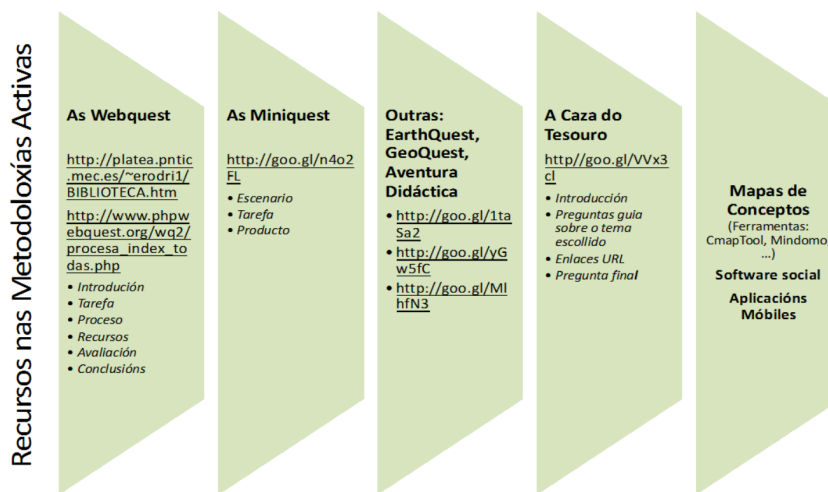
Por outra banda, as TIC deben contribuír ao desenvolvemento do pensamento crítico, así deberanse fomentar no alumno/a habilidades de analizar, debater, comparar, relacionar, distinguir, sintetizar, interpretar, deducir, concluír... A utilización das novas tecnoloxías implica capacidades cognitivas que favorecen a adquisición de coñecemento pero tamén implica capacidades analíticas e avaliativas que permiten ao alumnado ser capaz de valorar e xulgar medios de información e os seus contidos segundo criterios como: ideoloxía, tendencia, medida, veracidade, neutralidade, exactitude... (Vázquez-Cano e Sevillano, 2015).

A modo de exemplo, diremos que se han de fomentar actividades que impliquen:

- *Buscar e seleccionar información*, a través de internet, buscadores, ecuacións de busca...
- *Organizar a información*, por medio de bases de datos, redes persoais de aprendizaxe, ferramentas de aprendizaxe, repositorios, entorno persoal de aprendizaxe (PLE)...
- *Elaborar a información*, con redes conceptuais, diagramas, esquemas...
- *Representar o coñecemento*, pósters dixitais interactivos, infografías, liñas de tempo, mapas mentais, hipermedia...
- *Aplicar e comunicar o coñecemento*, a través de chats, e-mail, blogs, wikis, redes escolares...

A utilización de metodoloxías activas con tecnoloxía favorece enormemente o anterior.

Figura 5. Recursos para as metodoloxías activas



Fonte: Elaboración propia

Os estudantes de hoxe son nativos dixitais, saben manexar a tecnoloxía, consumen contidos dixitais pero non saben construír coñecemento. A habilidade máis importante que se lles vai pedir, será saber descartar moita da información que lles chega (Coll e Monereo, 2008). Polo tanto, a procura da información relevante vai ser unha competencia nuclear que van necesitar.

Algúns recursos a utilizar para traballar as metodoloxías activas por medio das TIC (Fig. 6), serían as Webquest, Miniquest, EarthQuest, GeoQuest, Aventura Didáctica, Cazas do Tesouro, Mapas Conceptuais e o Software Social creado polos propios alumnos/as (Páramo et al., 2016).

2.1.6. Actividades e Técnicas que fomenten o Pensamento Diverxente e Creativo

A creatividade ven definida pola fluidez e flexibilidade de pensamento pero tamén pola rareza e a orixinalidade das respostas e polos matices e detalles que aporta unha persoa na súa visión das cousas (Torrance e Myers, 1986).

A isto temos que engadir a capacidade de *insight*, o que coloquialmente se coñece como a inspiración ou a experiencia do “ahá”. A capacidade que ten unha persoa de resolver dun xeito novidoso cuestións que lle son novidosas (Sternberg, 1990).

Toda aula que cree dinámicas onde se favoreza o desenvolvemento destas características estará traballando o potencial creativo dos seus alumnos/as. As clases nas que se poida participar, buscar diferentes solucións a cuestións formuladas, onde nos poidamos equivocar, experimentar, probar maneiras de facer e resolver, flexibilizar, arriscar, criticar, respectar as opinións dos demais, analizar, reflexionar, innovar, adaptar, buscar alternativas para mellorar o convencional..., sen dúbida, conseguirán unha maior implicación, ilusión e desenvolvemento da capacidade creativa do alumnado.

Ken Robinson (Robinson, 2015), sinalaba que a escola penaliza continuamente o erro, polo que indirectamente está matando a creatividade. Sostíña que un neno para poder ser creativo non debería ter medo a equivocarse. A chave estará, non en propiciar os erros dos estudantes, senón en como actuamos ante o erro. Se se entende como unha posibilidade de volver a intentalo para mellorar o anterior, estaremos fomentando a creatividade.

A escola soe ser reticente aos cambios, segue a estar presa de moitas inercias. Os programas están marcados polas editoriais, plasmados en libros de texto, organizados para grupos pero non para as necesidades dun alumno/a; o desenvolvemento de programas prescritos, pechados e estandarizados, pensemos nos currículos dos primeiros cursos das etapas de EP e ESO, por exemplo, nos que se fomentan os procesos simples de pensamento; os modos de ensinar/aprender perpetuados no tempo e no espazo; o uso inadecuado das novas tecnoloxías, utilizadas basicamente para transmitir pero non para axudar a adquirir ou xerar coñecementos; a metodoloxía da repetición; a excesiva monitorización...; anulan o pensamento superior do alumnado, sen dar lugar á profundidade dos contidos, ao pensamento crítico e reflexivo, á imaxinación, á capacidade de iniciativa e emprendemento, de modo que o pensamento diverxente non ten cabida e converte ós nosos alumnos/as en reprodutores e consumidores de coñecementos. En navegantes, observadores ou lectores do que outros producen (Vázquez-Cano e Sevillano, 2015), dito doutro xeito, en consumidores de tecnoloxía e contidos dixitais, pero non en actores e construtores de novos coñecementos (Gallego e De la Cruz, 2016).

Traballar a creatividade implica promover actitudes creativas. As compoñentes serán os contidos escolares de tódalas materias do currículo. O que interesa é promover actitudes creativas ante eses contidos (De la Torre, 1995).

Deberanse potenciar as estratexias inventivas e creativas: Como razoar dedutiva e indutivamente; como xerar ideas; como aproveitar sucesos interesantes e estraños; buscando múltiples solucións aos problemas; definir problemas, non solo resolvelos; potenciando diferentes formas de resolver conflitos; dar posibilidades de inventar, de crear, de compoñer, de producir en vez de reproducir... É importante habituar aos nenos e nenas a facer aquelas preguntas que se lle poidan ocorrer sen sentirse inhibidos ou ridiculizados, axudándolles a atopar unha resposta axeitada. Debemos ensinalles a cuestionar os feitos, pensar sobre eles e explorar ideas máis complexas.

Claro que se poden desenvolver programas específicos ou obradoiros onde se traballe a creatividade, como poden ser a análise de instrumentos, o taller de inventos ou a elaboración de campañas publicitarias, por exemplo. De calquera xeito, a creatividade debe estar implícita nas prácticas escolares.

2.2. O Como Ensinar/Aprender (Aspectos Metodolóxicos)

Hoxe, na sociedade da información e do coñecemento, semella estar emerxendo un novo paradigma educativo que cambia substancialmente o centro de gravidade. En lugar de centralo no profesor e na ensinanza, vaise ir desprazando cara á aprendizaxe e a persoa que aprende. Isto vai cambiar o rol do profesorado. Xa non vai ser tan importante o transmitir coñecementos, canto axudar aos alumnos/as a adquirir eses coñecementos (Segovia e Beltrán, 1998).

Evidentemente, a xestión dos espazos, dos tempos, dos recursos e da metodoloxía que se empregue vai condicionar os procesos de ensinar/aprender. Se se entende a aula avanzada como unha comunidade de aprendizaxe onde os alumnos e alumnas aprenden xuntos, haberá que artellar as modificacións necesarias para que isto sexa posible.

Non se trata de utilizar un método de ensinanza máis ou menos eficaz, máis ben trátase de conformar un enfoque de traballo no que se respecten as formas de aprender do alumnado. Nunha aula avanzada non se pode defender que se utilicen sistematicamente modelos de ensinar/aprender ríxidos, expositivos/receptivos, onde o alumnado escoita de forma pasiva as explicacións que dun xeito repetitivo realiza un docente. Haberá que ir cara a unha aprendizaxe activa onde o alumnado aprenda facendo, onde se poida mover para experimentar, consultar, descubrir, compartir, discutir, observar, facer, reflexionar..., será fundamental o tipo de actividades que se propoñan, pero tamén como realízalas, procurando a implicación do alumno/a nas súas tarefas escolares en colaboración cos demais e acadando un rol activo no seu proceso de aprender.

Para isto, é importante utilizar o grupo e o espazo como recursos educativos. A aula ha de ser un espazo de liberdade organizada. Debe contar con estruturas estables, normalmente pequenos grupos heteroxéneos que non deberían exceder de catro membros, pero ha de ser un espazo aberto que posibilite organizacións flexibles, onde sexa posible o traballo individual, en parellas, en pequenos grupos, en equipos ou en gran grupo, que facilite a comunicación e a interacción entre o alumnado, respecte os ritmos de cada alumno/a e facilite o acceso aos recursos e a intervención eficaz doutro profesorado nas dinámicas de aula.

Estas dinámicas poden facilitar enormemente o labor do profesor/a, propiciando situacións de aprendizaxe mediado, onde o alumno/a pode proporcionar e desfrutar da axuda doutros compañeiros/as ou do profesorado, intervindo sobre todo no proceso de aprender e non tanto no resultado da súa aprendizaxe.

Artellando ben as grellas de actividades diarias, levarase frecuentemente a cada alumno/a ata o seu nivel natural de incompetencia verbo do tema que se trate. Aprendemos cando non entendemos. Será aí cando un alumno/a necesite axuda para comprender e enlazar os novos coñecementos cos que xa posúe, para ir construíndo o seu propio coñecemento; será cando se producen os procesos de reflexión interna e compartida con outros para aprender a pensar.

As explicacións dun profesor/a non deberán ser demasiado aclaratorias e repetidas, deberase deixar marxe a que os alumnos/as pensen por si mesmos/as. Máis ben deberíanse tocar puntos clave que lle permitan recuperar información, comparar, relacionar, aplicar, establecer hipóteses, contrastar, deducir, concluír e resolver de xeito adecuado e creativo; descubrir e aprender en colaboración cos compañeiros/as e co profesor/a.

Nas estruturas cooperativas e colaborativas a unidade básica de intervención dun profesor/a debería ser o pequeno grupo e as súas explicacións, escaladas, dende o xeral ao concreto, dende o gran grupo ata o individual, intercalando procesos de análise, reflexión, discusión e aclaración

de dúbidas que realizan os alumnos/as nese pequeno grupo. Evitarase que aquel alumnado que xa comprendeu non teña que soportar repetidas aclaracións sobre o tema. Esta construción social e colectiva do coñecemento é o que fomenta a aprendizaxe dialóxica (Freire, 1997; Álvarez Álvarez et al., 2013) e apuntala o carácter social da aprendizaxe (Vigotsky, 1979).

Analizando a realidade das aulas, convén reflexionar sobre algúns aspectos que poden contribuír á súa xestión. Se se entenden as metodoloxías cooperativas e colaborativas como unha medida de atención á diversidade, non se debería esquecer que a diversidade confórmana todos os alumnos e alumnas do grupo aula. Un dos roles invisibles que con máis frecuencia se lle asigna ao alumnado máis capaz soe ser a función de axuda aos compañeiros/as. Sen desprezar o lado positivo desta función, como se sinalaba anteriormente, os alumnos/as aprenden cando necesitan axuda para “andamiar” o seu coñecemento. O alumnado con AA CC non é unha excepción e ten que pasar por momentos nos que tamén debe necesitar axuda para aprender. De non ser así, deberíase reflexionar se o que se lle está ensinando é demasiado fácil ou se lle está ensinando o que xa sabe. As consecuencias disto obvian calquera comentario.

Esa axuda pódella prestar o profesor/a, os seus iguais ou os recursos que se utilizan na aula. Deste xeito, nas dinámicas de aula, inda que, en xeral, a base da organización dos grupos ha de ser heteroxénea, deberanse posibilitar, de ser necesario, tamén estruturas homoxéneas, tanto para os máis capaces como para o alumnado con dificultades. No primeiro caso, facilita a mediación do alumnado e do profesorado naquelas actividades máis complexas e, no segundo, o agrupamento daqueles alumnos/as que teñen dificultades semellantes para comprender determinados conceptos ou procedementos e necesitan a intervención dun profesor/a, facilitará a función deste ao explicalo para un grupo homoxéneo reducido e non ter que repetilo para cada un no seu grupo de referencia. Evidentemente, estes grupos terán carácter puntual, podéndose facer en calquera materia e en calquera momento da xornada escolar.

Outro aspecto é que, se se utilizan estruturas cooperativas, haberase de ter en conta que o abuso na aplicación dalgunhas técnicas pode crear incomodidade aos máis capaces ao ter que acompañar os seus ritmos aos dos seus compañeiros/as. O uso reiterativo destas técnicas pode ocasionar que estes alumnos/as non queiran traballar en grupo ou en equipo. Neste sentido é importante que se alternen estruturas cooperativas e colaborativas.

2.3. Con Que Ensinar/Aprender (Recursos)

Outro elemento importante a ter en conta son os recursos e materiais didácticos que se utilizan nunha aula avanzada. Os materiais que necesitan os nenos/as con AA CC case que sempre resultan interesantes para o resto dos compañeiros/as do grupo.

A día de hoxe, os libros de texto tamén teñen cabida; pero non se debería reducir todo o saber dun alumno/a ao que figura nun libro de texto máis ou menos acertado, no que figura un paquete de contidos a ensinar e un paquete de leccións a aprender (Freire, 1997), como bagaxe de coñecementos que debe acadar un suxeito ao finalizar un curso escolar.

A posibilidade de poder dispoñer de tecnoloxía e conectividade no centro, na aula e tamén na familia, facilitará enormemente o acceso á información da comunidade e do mundo que nos rodea. Isto favorecerá o desenvolvemento dos contornos persoais de aprendizaxe e o seu enriquecemento continuo.

Os libros da biblioteca de aula han de ser axeitados ós seus intereses. Neste sentido, é interesante non só dispor de libros de literatura infantil, contos, aventuras..., tamén se deberán incluír libros temáticos en función dos intereses dos alumnos/as, libros informativos para nenos/as e con linguaxe de nenos/as. Canto máis amplo e diverso sexa este material máis posibilidades teremos. Esta mesma idea pódese aplicar a outros recursos: xogos, material de experimentos, materiais didácticos, etc.

É conveniente ir construíndo bancos de recursos, tanto a nivel de centro como a nivel de aula, que poden incluír:

- Temas elaborados polo profesorado e polo propio alumnado. Libros de texto de diferentes editoriais. Cadernos de actividades. Libros de literatura infantil. Libros temáticos, informativos. Libros de actividades específicas. Material individual. Revistas especializadas. Programas de actividades. Repositorios de documentos. Páxinas web de actividades. Redes de coñecemento. Bibliografía temática.
- Outros recursos como: aulas informatizadas con ordenadores, pizarras dixitais, conexións a internet, conectividade adecuada, mobiliario que permita distintos agrupamentos...
- Recursos para a experimentación: obradoiros, horta escolar, laboratorios de física, de química, de matemáticas...
- Sitios e lugares a coñecer que inclúan un plan de visitas: monumentos, ecosistemas, escolas de teatro, planetarios, centros e eventos culturais, xacementos arqueolóxicos, museos, casa das ciencias, centros de computación...

2.4. O Alumno/a que Aprende (Con Quen)

Sinalábase noutro apartado, que o rol do profesor está cambiando paseniñamente, a forma de aprender dos alumnos e alumnas, tamén.

A aprendizaxe entendida como aquel proceso onde o discente absorbe o coñecemento dunha fonte autorizada, o profesor/a, xa non é suficiente. Diferentes autores apuntan a que se está producindo unha verdadeira revolución no referente aos contidos, os axentes, os recursos, os tempos e os espazos tradicionais dos procesos de ensinanza-aprendizaxe (Vázquez-Cano e Sevillano, 2015).

Xa se fala dunha nova teoría da aprendizaxe: o *conectivismo*, coma unha teoría que intenta explicar como se comunican e aprenden os rapaces e rapazas do século XXI. Siemens fálanos do *coñecemento conectivo* (Siemens, 2009), e explícao como o resultado da conexión entre as distintas redes de coñecemento. O conectivismo sería a base sobre a que se sustenta a aprendizaxe ubicua (*u-learning*), ao posibilitar acceder á información en calquera lugar e en calquera momento por medio dos dispositivos móbiles.

A sociedade que nos tocou vivir, esa sociedade do coñecemento, como se coñece, é unha sociedade enormemente complexa, con moitas oportunidades de formación pero tamén con moitos riscos para que un estudante se desenvolva persoal e academicamente dun xeito óptimo, como un cidadán libre, reflexivo, crítico e construtivo que poida aportar solucións aos problemas de hoxe.

Todo apunta a un tipo de aprendizaxe por descubrimento, activo, colaborativo, compartido, onde primará a capacidade de iniciativa, o acceso á información, a discusión, a argumentación e

a reflexión. Un tipo de aprendizaxe autónomo e autorregulado. Aprender neste contexto e acadar excelentes niveis de logro, esixe un alto nivel de manexo das estratexias metacognitivas (Hartman e Sternberg, 1993), tamén das estratexias cognitivas.

Haberá, pois, que intervir sobre os procesos internos da persoa que aprende. Haberá que descubrir como aprende e como se lle pode axudar a aprender, deseñando e implementando pautas autointerrogativas que leve ao alumnado a unha discusión metacognitiva e favoreza unha progresiva autorregulación do seu proceso de aprendizaxe (Badía e Monereo, 2008). Haberá que ensinarlle a pensar, a controlar os seus propios procesos de aprender. En definitiva, a ser mediadores de si mesmos.

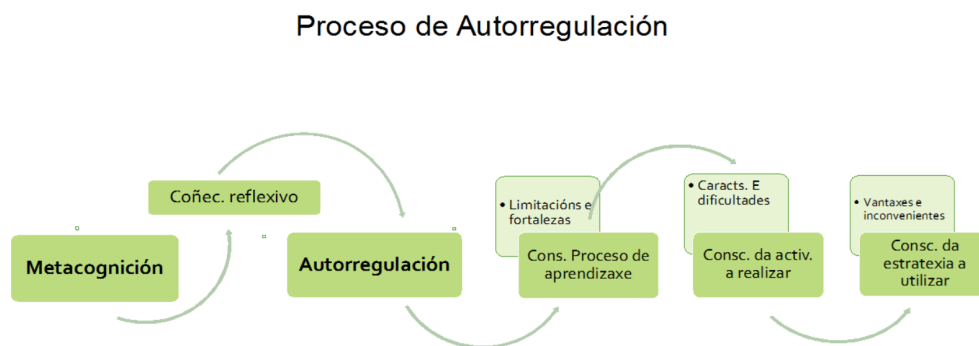
Neste sentido cobra especial importancia o concepto de metacognición. Sería algo así como unha plataforma da que partir antes de iniciar calquera realización de tarefas, traballos ou actividades, tanto escritos como orais.

É o coñecemento que un suxeito ten sobre o seu propio coñecemento, sobre os propios procesos e produtos cognitivos e todo o relacionado con eles (Flavell, 1987). Un coñecemento de segundo grao, cuxo obxecto de coñecemento non é a información senón o propio coñecemento: se sabe, se sabe o que hai que saber, se sabe o que non sabe... Pero que vai máis alá, posto que a metacognición implícase no control e na regulación dos procesos de facer (Brown, 1987).

Consiste nunha reflexión dun individuo sobre si mesmo, sobre o seu propio proceso de aprendizaxe. Sobre como aprende, que estratexias utiliza e poderá utilizar para poder mellorar, cales son as limitacións, cales son as fortalezas, ...

Esa reflexión interna é o que permite a autorregulación ao tomar *conciencia do proceso de aprendizaxe*, sendo conscientes das propias habilidades, actitudes, intereses, ilusións para aprender, pero tamén das limitacións. Por outra banda, tamén vai permitir tomar *conciencia da actividade a realizar*, analizando as súas características e dificultades. E, por último, permite tomar *conciencia da estratexia a utilizar* para resolvela, analizando as vantaxes e os inconvenientes dos procedementos que se utilizan á hora de resolver unha determinada actividade ou tarefa (Flavell, 1987; De la Fuente e Martínez, 2000; De la Fuente e Justicia, 2007).

Figura 6. Autorregulación cognitiva



Fonte: Elaboración propia.

Pero, como sinalaban Zimmerman e Bandura (1994), a autorregulación implica algo máis cá metacognición, xa que abrangue tamén procesos volitivos e contextuais. Todo alumno/a necesita unha continua orientación externa pero, sobre todo, interna, na que sexa el/ela mesmo/a quen se autorregula. Trátase de conseguir que os alumnos/as adquiren maior responsabilidade na xestión

da súa propia aprendizaxe. É necesario, pois, desenvolver nas aulas programas de intervención, tanto en estratexias cognitivas coma metacognitivas. Estas deben ensinarse de xeito temperá, idealmente na escola primaria (Sternberg, 1999; Stoeger et al., 2015).

As estratexias cognitivas son os procesos que serven de base para a realización de temas intelectuais. Son as que nos permiten actuar directamente sobre a información. Son manifestacións observables da intelixencia. Será máis intelixente e obterá mellores resultados aquel que faga un uso máis axeitado e eficaz destas estratexias (Román e Diez, 1990). Sternberg, defíneas coma as obreiras do coñecemento (Hartman e Sternberg, 1993).

Son estratexias cognitivas (Beltrán, 1989; Herrera et al., 2019):

- *As estratexias de atención*: enfoque exploratorio inicial, fragmentación, selección, control de distractores e contradistractores...
- *As estratexias de razoamento*: observación, clasificación, relación, argumentación...
- *As estratexias de comprensión*: captación de ideas principais, tradución a linguaxe propio, subliñado, resúmenes, anotacións complementarias, mapas conceptuais, relación e combinación de conceptos, relación entre palabras, as estruturas de texto, detección de significados ocultos...
- *As estratexias de lectura*: repetición, subliñado, parafraseo, resúmenes, ideas principais...
- *As estratexias de busca de información*: pregunta de busca; elección da fonte de información; ecuación de busca; palabras clave, descritores, interseccións...
- *As estratexias de asimilación* de coñecementos: escoita activa, como estudar, como ler comprensivamente.
- *As estratexias de memorización*: exploración inicial, asociacións, repeticións, formulación de autopreguntas e respostas. Por ex. o método L3: ler, recitar e revisar.
- *As estratexias de elaboración*: apuntes, organizadores, formulación de preguntas, analogías, categorización, clasificación...

As estratexias metacognitivas son un tipo de coñecemento estratéxico que permite á persoa decidir o que mellor pode facer para levar a cabo con éxito unha determinada actividade (De la Fuente e Martínez, 2000).

Refírense ás accións que realiza un suxeito antes, durante e despois de que teñan lugar os procesos de aprendizaxe coa finalidade de optimizar a súa execución. Son eses procesos conscientes que poñemos en funcionamento para supervisar a realización dunha actividade, tarefa ou proxecto de traballo en canto á planificación, en canto ao seu desenvolvemento e en canto a avaliación do seu proceso e dos seus resultados (Brown, 1987).

Unha gran parte dos alumnos/as non reflexionan sobre as súas habilidades metacognitivas. Non avalían a súa comprensión das cousas, non revisan a calidade das súas producións e están satisfeitos con terminalas superficialmente, o cal impídelles recoñecer a súa incompetencia (Kruger e Dunning, 1999)

Son estratexias metacognitivas (Beltrán, 1989):

- Como seleccionar unha estratexia axeitada para resolver un tema ou problema determinado.
- Como enfocar a atención a un problema.
- Como decidir cando detemos unha actividade.
- Como determinar si estamos comprendendo o que estamos facendo.

- Como aumentar a motivación para facer e aprender.
- Como emocionarnos para aprender.
- Como darnos conta da dificultade das tarefas.
- Como saber cando necesitamos axuda.
- Como darnos conta das nosas limitacións.
- Como utilizar as nosas fortalezas.
- Como coñecer cando as notas son acordes coas nosas capacidades e esforzo.
- Como coñecer o que, cando, como facer e o porqué.

As escolas teñen que actualizarse e innovar arreo para adaptarse aos cambios que, dun xeito tan rápido, suceden nesta sociedade que entre todos e todas construímos. Se este proceso non se da, perderá sentido a súa finalidade que non é outra que educar e formar aos futuros profesionais desa sociedade. Unha das necesidades fundamentais dos estudantes de hoxe é precisamente aprender por si mesmos, aprender a regular os seus procesos de aprendizaxe.

A autorregulación, en definitiva, ven sendo unha forma de control da acción de aprender dun suxeito polo propio suxeito onde interveñen as habilidades metacognitivas, as habilidades cognitivas e a motivación para aprender (Herrera et al., 2003). Aprendemos a autorregularnos interrogándonos a nós mesmos sobre estes aspectos. A escola terá que ensinar aos alumnos/as a reflexionar sobre o seu propio proceso de aprendizaxe, a aprender a pensar para aprender mellor.

Nisto consiste a autorregulación da aprendizaxe (De la Fuente e Martínez, 2000):

- a. Saber pensar antes de empezar (planificación).
- b. Saber pensar e saber facer durante a realización da actividade (regulación).
- c. Saber pensar ao finalizar a actividade (avaliación).

a. Saber Pensar Antes de Empezar a Actividade

Implica unha reflexión previa para saber *que facer, como facer, cando e onde facer* antes da realización dunha determinada actividade, tarefa ou traballo. A modo de exemplo:

- Autointerrogarse ao principio do proxecto.
- Analizar o tipo de aprendizaxe que nos propoñemos.
- Que sei sobre o tema a traballar.
- Que se necesita saber para realizalo.
- Que cousas necesito para poder facelo.
- Buscar información previa sobre o que imos facer.
- Establecer as fases do traballo.
- Pensar como debo facer en cada fase, que procedementos poden resultar mellor.
- Anticipar posibles dificultades coas que nos imos atopar.
- Establecer metas, de aprendizaxe e a nivel persoal.
- Planificar respostas ás posibles dificultades.
- Buscar técnicas que nos melloren a motivación e a ilusión.
- Propoñerse facelo ben e dedicarlle o tempo necesario.
- Fixar un tempo de aprender para cada fase.

b. Saber Pensar Durante a Realización da Actividade

Implica unha reflexión sobre *que fago, como fago, cando e onde fago*, durante o proceso de realización dunha determinada actividade, tarefa ou proxecto. A modo de exemplo:

- Saber dirixir o pensamento cara a tarefa: se nos estamos trabucando, se debemos volver atrás, se nos estamos saltando algún apartado, se debemos buscar información complementaria, se necesitamos pedir axuda.
- Modificar as técnicas se non son efectivas.
- Revisar a grao de fidelización coa proposta inicial.
- Tomar decisións sobre a marcha do traballo.
- Redefinir metas cando sexa necesario.
- Redefinir o nivel de dificultade elixido.
- Saber autoobservarse.
- Saber manter a motivación e a ilusión para facer, dándose autoinstrucciones.
- Captar o grao de satisfacción persoal co esforzo realizado.
- Realizar autorrexistros sobre a experiencia.
- Realizar autopreguntas durante o desenrolo.
- Autoaplicar consecuencias.

c. Saber Pensar Despois da Realización da Actividade

Implica unha reflexión final para saber *que fixen, como fixen, cando e onde o fixen* despois de realizar unha determinada actividade, tarefa ou proxecto. A modo de exemplo:

- Unha avaliación completa de todo o proceso: erros e acertos na planificación e na regulación da actividade.
- Como imos autoavaliarnos: con autopreguntas sobre o proceso, sobre os obxectivos, os contidos, as actividades,...
- Seguíronse os pasos planificados, cales saíron mal, que erros se cometeron, as metas fixadas foron adecuadas, os contidos proporcionaron a información necesaria, as actividades foron planificadas en consonancia coas metas a alcanzar...
- Unha avaliación formativa, que permita delimitar o que se aprendeu, as lagoas conceptuais, os coñecementos inexistentes pero necesarios, os aspectos con máis dificultade, o grao de consecución das metas fixadas, que aspectos se deberán modificar,...
- Saber pensar sobre o que se pode facer para mellorar en próximas ocasións: erros que non se poden cometer, se debemos comezar por outra parte, como mellorar a presentación, se o nivel de ilusión, emoción e motivación foi suficiente, se o nivel de profundidade pode mellorarse, se a planificación previa dou resultado, o remate das partes e da actividade en si foi óptimo, as axudas foron eficaces...
- Reflexionar se as atribucións que facemos sobre os éxitos ou fracasos son as verdadeiras e adecuadas, se as situamos nun mesmo, no tipo de tarefa, no profesorado, non contexto, na sorte..., e aplicar modificacións de mellora.
- Elaborar conclusións de todo o proceso con novas propostas.

- Autoaplicarse consecuencias.

3. CONCLUSIÓN

A resposta educativa ás necesidades do alumnado de AA CC é unha cuestión que ha de partir dos centros educativos e será planificada dende os propios centros seguindo a normativa actual que, entre outros aspectos, sinala explicitamente que as medidas de resposta educativa para a atención á diversidade do alumnado han de ir dende as máis ordinarias ás máis específicas.

As aulas avanzadas constitúen unha proposta de medida ordinaria de atención á diversidade, pois están baseadas nun programa de enriquecemento curricular para todo o grupo-aula e, asemade, son a antesala doutras medidas máis específicas, en caso de non seren suficientes para atender as necesidades dese alumnado.

Nesta liña, as aulas avanzadas supoñen un primeiro nivel de resposta educativa seguindo os principios de inclusión e normalización. Non exclúen ningunha outra medida pero existen evidencias de que este tipo de prácticas a nivel de aula favorecen o desenvolvemento escolar, social e persoal de todo o grupo e sendo sistemáticos e persistentes na súa aplicación, na maioría dos casos, non son necesarias outras medidas curriculares ou organizativas máis específicas.

Por outra banda, este tipo de aulas supoñen unha excelente oportunidade para mellorar as prácticas como docentes, rompen barreiras que obstaculizan a educación inclusiva, constitúen unha fonte constante de estímulo para estudantes e profesores e melloran a calidade educativa garantindo a suficiente diferenciación curricular para cada alumno/a dese grupo-aula que lle permitirá progresar ao seu ritmo e cun nivel de profundidade axeitado ás súas capacidades e motivacións.

4. REFERENCIAS

- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Revista Padres y Maestros*, (374), 21-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Aljughaiman, A. (2010). El Oasis. Un modelo de enriquecimiento para el desarrollo del Talento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13(1), 75-84.
- Álvarez Álvarez, C., González Cotado, L. e Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje Dialógico: Una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Revista pedagógica TABANQUE*, (26), 209-224.
- Arocas, E., Martínez, P. e Martínez, M. (2009). *Intervención con el alumnado de AA CC en Educación Secundaria Obligatoria*. Consellería d'Educació. Generalitat Valenciana.
- Artiles, C., Jiménez, J., Rodríguez, C e García, E. (2013). Necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de AA CC intelectuales: identificación e intervención temprana. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 135-154.
- Badía, A. e Monereo, C. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las estrategias de aprendizaje en entornos virtuales. En C. Coll e C. Monereo (eds.), *Psicología de la Educación Virtual*, (pp. 348-367). Morata.
- Beltrán, A. (1989). *Aprender a aprender: desarrollo de estrategias cognitivas*. Cincel.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. La Muralla.

- Brody, L. (2015). El estudio de Julián C. Stanley sobre talento excepcional: Una aproximación personalizada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con AA CC. *Revista de Educación*, (368), 174-195.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, selfregulation and other more mysterious mechanisms. En E. E. Weinert e R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Erlbaum.
- Casanova, A. [Coord.]. (2007). *Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnado con AA CC en la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA. Traducción ao español: Alba Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez, J. e Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0*. Recuperado de http://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las cultura. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001.
- Coll, C. e Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll e C. Monereo (eds.), *Psicología de la Educación Virtual* (pp. 19-53). Morata.
- De la Fuente, J. e Justicia, F. (2007). El Modelo DIDEPRO de Regulación de la Enseñanza y del Aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(13), 535-564. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i13.1253>
- De la Fuente, J. e Martínez, J. (2000). *Pro&ula. Un programa para aprender a regularse durante el aprendizaje*. Aljibe.
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Praxis.
- Decreto 229 de 2011. Polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia. 21 de decembro de 2011. *DOG*, nº 242.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Coord.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-109). Santillana/UNESCO.
- Elices, J., Palazuelo, M. e Del Caño (2013). *Alumnos con AA CC Intelectuales*. CEPE.
- Fernández Aguirre, R., Hernando, A. e Poyatos, M. (2018). *Paisajes de aprendizaje*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación e Investigación.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert e R. H. Kluwe (Eds). *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). Erlbaum.
- Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con AA CC son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. *Revista de Educación*, (368), 255-278.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XX.
- Gallego, M^a. e De la Cruz, G. (2016). Alfabetización tecnológica en la sociedad del conocimiento. En M. Gallego e M. Raposo (Coords.), *Formación para la educación con tecnologías*, (pp. 69-81). Pirámide.
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica S.A. Recuperado de <http://www.fce.cofn.mx>
- Guenther, Z. e Freeman, J. (2000). *Educando os mais capazes. Ideias e açoes comprovadas*. EPU.
- Guirado, Á. e Valera, M. (2012). La intervención educativa con el alumnado de altas capacidades. En M. Martínez e Á. Guirado (Coord.), *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (pp. 199-274). Graó.

- Hartman, H. e Sternberg, R. (1993). A board BACEIS for improving thinking. *Instructional Science*, (21), 401-425. <https://doi.org/10.1007/BF00121204>
- Hernando, A. (2016). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica.
- Herrera, I., Herrera, F. e Ramírez, I. (2003). Cognición-Metacognición-Motivación y Rendimiento Académico. *Eúphoros*, (6), 409-431.
- Herrera, I., Herrera, F. e Ramírez, I. (2019). *Programa para el desarrollo intelectual: Cognición-Metacognición (PDI-HR)*. Instituto de Estudios Ceutíes.
- INTEF-Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (15 de febrero de 2021). *Aula del futuro*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <https://intef.es/tecnologia-educativa/aula-de-futuro/>
- Kruger, J. e Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121-1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- López Garzón, J. (2012). *Didáctica para alumnos con AA CC*. Síntesis.
- Martín, E. e Mauri, T. [Coords.]. (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Graó.
- Martínez, M. e Guirado, A. (2012). *AA CC intelectuales: Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Graó.
- Onrubia, J. (2003). Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, (68), 37-46.
- Páramo, M., Pérez, R. e Ruiz, F. (1916). Metodologías activas para la formación con tecnologías. En M. Gallego e M. Raposo (Coords.), *Formación para la educación con tecnologías* (pp. 111-120). Pirámide.
- Pérez Sánchez, L. F. e Beltrán, J. A. (2012). CAIT: un modelo de aprendizaje para el S: XXI. *Faisca. Journal of High Abilities*, 17(19), 93-125.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C. e Bermejo, M. R. (2005). El enriquecimiento extracurricular. Programas de enriquecimiento cognitivo para el alumnado con altas habilidades. En C. Artiles e C. Jiménez, C. (Coords.), *Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades intelectuales*. Universidad de Las Palmas.
- Regadera, A. e Sánchez Carrillo, J. (2002). *Identificación y tratamiento de los alumnos de AA CC. Adaptaciones curriculares en primaria y ESO*. Brief.
- Reis, S., Burns, D. e Renzulli, J. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high-ability students*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1994). New directions for the schoolwide enrichment model. *Gifted Education International*, 10(1), 33-36. <https://doi.org/10.1177/026142949401000108>
- Renzulli, J. e Reis, S. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. e Reis, S. (2008). *Enriching Curriculum for all students*. Corwin Press.
- Renzulli, J. e Reis, S. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Ápeiron.
- Robinson, K. (2006). Conferencia: *Las escuelas matan la creatividad*. TED. Recuperado de https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity/up-next?language=es
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Román, M. e Diez, E. (1990). *Currículum y Aprendizaje*. Itaka.
- Santos Guerra, M. (2000). *La escuela que aprende*. Morata.

- Sastre, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Revista Neurol*, 58(1), 89-98. <https://doi.org/10.33588/rn.58S01.2014030>
- Segovia, E. e Beltrán, L. (1998). *El Aula inteligente: nuevo horizonte educativo*. Espasa Calpe.
- Segovia, E., Beltrán, L. e Martínez, M. (1999). El Aula Inteligente: Una experiencia educativa innovadora. *Revista Española de Pedagogía*, (212), 83-110.
- Siemens, G. (14 de xaneiro de 2009). *Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital*. Recuperado de <http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2009/01/14/conectivismo-siemens/>
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del coeficiente intelectual*. Desclee de Brouwer.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Paidós
- Sternberg, R. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 359-375. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0998>
- Stoeger, H, Fleischmann, S. e Obergriesser, S. (2015). Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school. *Asia Pacific Educ. Rev.*, (16), 257-267. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9376-7>
- Torrance, E. P. e Myers, R. E. (1986). *La enseñanza creativa*. Santillana.
- Tourón, J. (2010). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. *Bordón*, 62(3), 133-149.
- Van Tassel-Baska, J. (2015). La diferenciación en acción: el Modelo de Currículo Integrado. *Revista de Educación*, (368), 232-254.
- Vázquez-Cano, E. e Sevillano, M^a. (2015). *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*. Narcea.
- Watkins, K. e Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organization*. Jossey-Bass.
- Vigotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade.
- Zimmerman, B. J. e Bandura, A. (1994). Impact of Self-regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>