

Honorables;
Senadores y Representantes en el Congreso de la Republica de Colombia
Por el Valle del Cauca.
Despacho Privado.
E.S.M.

Cordial saludo de amistad y admiración;

La Organización Educativa TENORIO HERRERA SAS, “EDUCADORES POR NATURALEZA”, fundada en el año 1945 por la muy ilustre educadora MERCEDES HERRERA MORA DE TENORIO (1.922 – 2010), nacida en la muy HIDALGA y NOBLE CHARALA S.S. (cuna de la Libertad e independencia de América) y radicada en la PRECURSORA DE LA INDEPENDENCIA “SANTIAGO DE CALI”, DESDE EL AÑO 1.955, fundadora de las instituciones educativas de alta calidad con reconocimiento internacional:

COLEGIO DE MARÍA AUXILIADORA DE BUCARAMANGA (1.945)
COLEGIO LOS ÁNGELES SAN FERNANDO DE CALI (1.956)
COLEGIO MAYOR ALFÉREZ REAL DE CALI. (1.971)
TECNOLÓGICO DE LAS AMÉRICAS DE CALI (2.004)
COLEGIO COMERCIAL DE PALMIRA OETH DE (PALMIRA – VALLE) (2.009) – OTRORA
COLEGIO COMERCIAL (DE LA VILLA DE LAS PALMAS DE PALMIRA – VALLE) 1.945.

El grupo de LIDERES (cuerpo colegiado de Coordinadores), LIDERES (personeros), y el señor presidente de la ORGANIZACIÓN EDUCATIVA TENORIO HERRERA, se permiten presentar una reforma a la educación colombiana, a tan ilustres REPRESENTANTES DEL PUEBLO VALLECAUCANO.

Estudio que venimos realizando desde hace ya más de 10 años, y que ahora con la situación de la emergencia SANITARIA, vivida en el país, desde el mes de marzo de 2020 hasta la fecha, consideramos que es el momento de GENERAR UNA REFORMA EDUCATIVA, que tenga como fundamento esencial y eje central los niños y jóvenes colombianos.

El sistema educativo colombiano se ha caracterizado por la implementación de políticas educativas direccionadas por organismos internacionales, generando una serie de reformas, las cuales han adolecido de estudios locales que permitan analizar, no solo el contexto en el cual se implementan, sino también la conveniencia de las mismas, su desarrollo y evaluación; lo anterior ha contribuido a cuestionamientos en cuanto a la pertinencia y calidad educativa.

El abandono u olvido es aún mayor en lo que respecta al ciclo de la educación media, la supremacía de criterios económicos y administrativos sobre los académicos y cualitativos de la educación, han colocado a la educación media en un horizonte poco claro, ella se debate entre la ampliación de la educación básica, la preparación para la formación profesional o el mundo laboral, repercutiendo en el quehacer educativo, en la opción de vida del estudiante y su influencia en el contexto social y económico.

El contexto que permite comprender la inserción del proyecto de educación media diversificada es el de la modernización, término técnico que se introduce en la década del 50,

su origen se sitúa en el momento posterior a la Segunda Guerra Mundial. El contexto internacional caracterizado por el fortalecimiento económico de potencias a nivel mundial, aunado a procesos de descolonización y la aparición de nuevos países, cuya independencia contribuyó a poner de manifiesto los importantes desequilibrios económicos y sociales, entre los que ya habían alcanzado determinado grado de desarrollo y los que, desde esa perspectiva, estaban atrasados. La educación en general se convierte en piedra angular para alcanzar el desarrollo, para lo cual la asistencia técnica y financiera no se hizo esperar.

Ahora con la actual situación generada por la pandemia, pudimos observar la verdadera realidad de la educación colombiana, cuando dos de los más importantes estamentos - SALUD Y EDUCACIÓN, en el caso de la educación nos pudimos dar cuenta que no estábamos preparados para prestar un servicio REMOTO O VIRTUAL.

Desde la gravedad que la educación VIRTUAL EN COLOMBIA, a diferencia de otros países del orbe, NO SE ENCUENTRA REGLAMENTADA, para los niveles de:

**PRE-ESCOLAR,
BÁSICA PRIMARIA,
BÁSICA SECUNDARIA,
MEDIA**

Motivo por el cual el MEN, maneja una directiva TRANSITORIA, para poder que las instituciones educativas, no presentaran ILEGALIDAD al prestar dicho servicio educativo, situación, que aún HOY POR HOY (DICIEMBRE 07 DE 2020), se sigue viviendo y el MEN, sigue dejando por fuera los niveles antes mencionados, sin ninguna reglamentación.

Esta situación de PANDEMIA por el COVID 19, ABRIÓ UNA MAYOR BRECHA ACADÉMICA entre los estudiantes del sector OFICIAL Y DEL SECTOR PRIVADO; y mucho más entre el SECTOR RURAL EL SECTOR URBANO, lo que generó una deserción de los niños y jóvenes de todos los sectores de la educación, y de igual manera un NIVEL ACADÉMICO QUE DEJA MUCHO QUE DESEAR.

Propusimos desde la OETH, que se pusiera en marcha nuevamente la televisión educativa (que otrora estaba en el canal 3) , y la educación por radio, pero el MEN Y EL MINISTERIO DE LAS TICS, no permitió y mucho menos pensó en ello, sabiendo que la TELEVISIÓN Y LA RADIOS son considerados TICS, en el proceso formativo del ser.

México, Bolivia, Perú, de inmediato iniciaron un nuevo proceso con la educación POR TELEVISIÓN Y POR RADIO, pues son conscientes que, en la gran mayoría de los hogares, de los ciudadanos de estos países, existe estas TICS o artefactos y son importantes en la vida de los ciudadanos del mundo.

De igual manera el MEN, está en contravía y fuera del contexto de lo que es la EDUCACIÓN VIRTUAL, para los niveles educativos que presta el estado colombiano en el sector oficial y/o privado, pretendiendo que tanto los niños, jóvenes y docentes, utilicen la herramienta virtual en un horario y pensum igual al que se debe manejar en la educación presencial (asistiendo a las instituciones educativas), cuando la educación PRESENCIAL CON AYUDAS TECNOLÓGICAS debe tener un pensum y horario acorde a esa realidad.

De igual manera Colombia está fuera de todo contexto en el campo educativo, frente al resto de las naciones del ORBE, nuestra educación colombiana, TOMO DE MUCHAS OTRAS

NACIONES DEL MUNDO, sus modelos educativos, lo que nos demuestra la INEPTITUD de quienes dirigen los destinos del MEN, cuando somos los colombianos los que deberíamos CREAR NUESTRO PROPIO MODELO EDUCATIVO, ACORDE CON LA IDIOSINCRASIA de nosotros los COLOMBIANOS, experimentamos, modelos españoles, franceses y ahora miran modelos como los d FINLANDIA, SINGAPUR ETC.

Proponemos un modelo educativo AUTÓCTONO, creado POR MAESTROS COLOMBIANOS, no por ILUSTRES, SABIOS, ESCRITORES... que de educación no conocen NADA y que jamás se untaron de UN AULA CON NIÑOS Y JÓVENES, que no sueñan con una educación VERDADERAMENTE generadora de SUEÑOS Y PROYECTOS DE VIDA, para formar PROFESIONALES DE ÉXITO Y TRIUNFO.

Proponemos una educación COMO OTRORA EXISTIÓ EN LOS “INEM” y que desafortunadamente, su filosofía y el espíritu con el que fueron creados DESAPARECIÓ, EXISTIENDO UNOS CUANTOS PERO QUE NO TIENEN LA ESENCIA NI INSPIRACIÓN PARA LA QUE FUERON CREADOS.

En Colombia ATIBORRAMOS A NUESTROS EDUCANDOS, de un sin número INADMISIBLE de asignaturas DE RELLENO, que en cada gobierno por no tener UNA POLÍTICA EDUCATIVA, si se le antoja CREA UNA NUEVA ASIGNATURA, lo que ha generado UN DESASOSIEGO en los niños y jóvenes Colombianos, asignaturas que no alcanzan a observar en un año lectivo y mucho menos en el proceso que inician en preescolar y termina en undécimo, y para terminar de BLOQUEAR los SUEÑOS DE LOS JÓVENES QUE TERMINAN SU NIVEL DE MEDIA, se les EVALÚA, con una PRUEBA (CRUEL) LLAMADA ICFES, la que coarta los sueños de estos futuros profesionales, que engrosaran el trabajo informal, son caldo de cultivo de los grupos militares (paralelos a nuestras fuerzas militares), desempleados, y grupo al margen de la ley.

De igual manera los que logran superar las CRUELES PRUEBAS DE ESTADO, ICFES, solo podrán ingresar a las carreras a las que puedan ingresar, no POR QUE LES GUSTA, SINO PORQUE, solo para esas lograron el puntaje en dichas pruebas CRUELES, y otros cuantos no pueden acceder a la educación superior por LOS ALTOS COSTOS DE LAS CARRERAS A LAS QUE ASPIRAN Y PARA LA QUE TIENEN APTITUDES Y ACTITUDES, ni para que pensar en préstamos con el ICETEX, su carrera sale costando mucho más cara que una universidad como HARVARD.

Sería bueno que de igual manera conocieran EL EXABRUPTO DEL ICFES, al expedir la resolución 000574 y 0000575 de diciembre 03 de 2020, en la cual fija los costos para las pruebas SABER 2021, ¿ME PREGUNTO SERA QUE LAS DIRECTIVAS DEL ICFES NO CONOCEN LA DIFÍCIL SITUACIÓN QUE ESTÁN VIVIENDO LOS HOGARES COLOMBIANOS EN MATERIA ECONÓMICA? Que debido a la PANDEMIA se genero una emergencia sanitaria en el país, y que muchos PADRES DE FAMILIA CABEZA DE HOGAR QUEDARON SIN TRABAJO, que otros perdieron sus empresas, lo que género que sus hijos en edad escolar, pasaran del sector privado al sector OFICIAL, puesto que el estado brinda educación gratuita para los niños y jóvenes colombianos, según mandato constitucional, me pregunto ¿será que estos padres de familia PODRÁN CANCELAR ESE VALOR TAN ALTO PARA ELLOS y tan poco para el ESTADO?, para las pruebas del año 2020, el ICFES, se quedó con una buena cantidad delos dineros CANCELADOS POR LOS ALUMNOS DE LAS INSTITUCIONES OFICIALES Y PRIVADAS de los grados decimo y undécimo de media.

Estas pruebas CRUELES que solo buscan, GENERAR UNA COMPETENCIA ENTRE LAS INSTITUCIONES PRIVADAS Y OFICIALES y que sacan un listado IRRESPONSABLE, DAÑINO, mas CRUEL que las mismas pruebas, seleccionando unos cuantos colegios que SUPUESTAMENTE SON LOS MEJORES DEL PAÍS... será que en un solo día; y con ese tipo de evaluaciones se puede CLASIFICAR A UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, QUE PARA MI COMO COLOMBIANO DE BIEN, “TODAS SON EXCELENTES” Y deja a un lado OTROS FACTORES QUE LAS PUEDEN ACREDITAR COMO DE “MUY ALTO NIVEL FORMATIVO COMO SON SUS VALORES ÉTICOS Y MORALES”, es imposible que con el mismo RASERO, podamos evaluar a los jóvenes del sector rural al igual que a los jóvenes de la urbes, Ejemplo: departamentos como el CHOCO, AMAZONAS, VAUPÉS, pruebas iguales para los jóvenes de colegios de capitales como CALI, MEDELLÍN, BUCARAMANGA ETC...

Uno de los mejores negocios que tiene el estado colombiano, son las pruebas del ICFES, que además de ABSURDAS, MALTRATAN PSICOLÓGICAMENTE a los jóvenes COLOMBIANOS, creo que es el momento en que los CONGRESISTAS DEL VALLE intervengan en la educación del PAÍS. Estoy seguro que de seguir con estas POLÍTICAS ABSURDAS del MEN y del ESTADO COLOMBIANO en el campo educativo, COLOMBIA vivirá una situación similar a la que generaron los estudiantes CHILENOS Y FRANCESES.

Por esta razón deseamos desde la ORGANIZACIÓN EDUCATIVA TENORIO HERRERA, hacer un llamado a los HONORABLES CONGRESISTA DEL VALLE DEL CAUCA, para que, así como dejan huella en otros aspectos de la vida de los colombianos, en esta oportunidad sean ustedes los gestores de un nuevo MODELO EDUCATIVO PARA EL PAÍS.

¿CUÁLES SON LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL APRENDIZAJE BASADO EN INTERESES?

Cada estudiante plantea problemas particulares. Desde el colegio se busca la manera de adaptarse a su propio ritmo de aprendizaje.

Los alumnos mejoran su rendimiento cuando es su propia curiosidad la que les guía en los estudios.

Un aula bien equipada y el papel del profesor ayudan en el aprendizaje basado en intereses. Los estudiantes podrán aprender a su propio ritmo.

Los nuevos métodos de enseñanza están empleando las nuevas tecnologías para conseguir un método educativo enfocado a los propios intereses de los alumnos.

Encuentra qué estudiar, según el método que mejor se adapte al estudiante

El aprendizaje basado en intereses permite a los estudiantes acceder a la clase con la motivación de adquirir los conocimientos según su propia curiosidad. Este método se adapta a las peculiaridades de cada alumno, de manera personalizada.

Los nuevos sistemas de enseñanza permiten a los alumnos aprender de manera individualizada.

La Universidad ya está implementando estos métodos, gracias a las nuevas tecnologías.

Está comprobado que en la educación los alumnos obtienen mejores resultados cuando son ellos los que activan el proceso educativo. Gracias al aprendizaje basado en intereses el motor para el estudio será su propia curiosidad.

A la hora de estudiar los estudiantes se encuentran con muchas barreras en su aprendizaje.

El aprendizaje basado en intereses pretende eliminar varios de estos obstáculos. Este método de formación busca adaptarse al alumno, y su manera de comprender el mundo.

Los estudiantes prefieren estudiar cuando extraen de los estudios un conocimiento práctico.

Con los nuevos métodos de formación los alumnos pueden ir contestando sus propias preguntas. Esto le mantiene más despiertos a la hora de seguir las clases.

LAS VENTAJAS DEL APRENDIZAJE BASADO EN INTERESES

- Los alumnos pueden aprender a su propio ritmo: Gracias al aprendizaje basado en intereses es más fácil que los propios alumnos se sientan parte del proceso de formación. Este método de enseñanza permite al alumno ir descubriendo nuevas materias, y enfocando los temas de las asignaturas a su propio ritmo. El sistema está diseñado según sus necesidades.

Es la curiosidad del estudiante la que le anima a estudiar: Los alumnos buscan respuestas en su formación. La aplicación práctica de los estudios permite a los estudiantes sentirse parte del proceso educativo. Gracias a los temas irá respondiendo a sus preguntas.

¿Cuáles son las barreras de este método de enseñanza?

- Se requiere un aula bien equipada: La tecnología permite encontrar nuevos sistemas de enseñanza, más integrados con las necesidades de los alumnos. Las clases deben de estar equipadas con equipos informáticos que permitan a los alumnos estudiar dentro de estos parámetros.
- Pueden aparecer algunos huecos en la formación del alumno: En el aprendizaje basado en intereses el alumno es la pieza clave en el proceso de enseñanza. Él mismo selecciona los temas. Esto puede crear algunos huecos en la formación si el profesor no está atento y dota al alumno de las herramientas adecuadas.

LA IMPORTANCIA DE UNA EDUCACIÓN DIVERSIFICADA EN COLOMBIA, A PARTIR DEL GRADO DECIMO Y UNDÉCIMO DE MEDIA. (LOS INEM DE OTRORA)

Expresión del “acompañamiento externo” es la educación media diversificada o sistema INEM, proyecto modernizador asumido dentro del contexto de la primera fase de la modernización (la escuela expansiva 1950 -1980), direccionado por la teoría del desarrollo, de capital humano y de la planificación educativa.

Posteriormente, durante la década de 1990 el sistema INEM declina en la medida que avanza la segunda modernización caracterizada por la escuela competitiva inmersa en los procesos de globalización, apertura económica y apertura educativa.

La ciudad de Pereira 1969 -1994, es la unidad espacial y temporal, en la cual se pretende evidenciar el proceso de modernización en sus dos fases (expansiva y competitiva), dado que ella fue una de las dieciocho ciudades en las que se implementó la educación media diversificada, a partir de ella se analiza el proceso de implementación y declive del proyecto diversificado, el cual se convierte en modelo de organización de la educación secundaria a nivel nacional, hacia 1976, implementándose en los Institutos Técnicos Agrícolas (ITAS) y los Centros Administrativos de Servicios Docentes (CASD); en 1994 se da el aparente “abandono” del modelo diversificado con la Ley general de educación o Ley 115 de Respeto de la educación media la Ley General de educación conserva el carácter dual: académico o técnico; quedando esta última (técnica) en situación de dependencia en la medida que está supeditada a procesos coordinados con el SENA u otras instituciones de capacitación laboral o del sector productivo, en otras palabras se fortaleció la formación académica. Por lo anteriormente expuesto es pertinente investigar dentro del contexto educativo local ¿cómo se da el proceso de implementación, desarrollo y declive del proyecto de educación media diversificada en la ciudad de Pereira durante 1969 y 1994 MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. Bogotá: Anthropos, 2004. Ibid., p.13. 15 1.2 Justificación La novedad del tema está determinada por ser historia local en educación, investigaciones de esta índole no se han realizado, por lo tanto, el aporte es necesario y pertinente para la investigación histórica.

El levantamiento de la información sobre el contexto local y el estado de la educación media hacia 1969, representa una información valiosa que permite no solo evidenciar en lo local, la situación nacional, sino que también posibilita la comprensión del alcance limitado de la educación media diversificada, a pesar de su extensión en el bachillerato, al menos desde lo formal a través del Decreto 088 de 1976. El sistema INEM, fue un proyecto centralizado, modernizador que no se ha evaluado lo suficiente, la investigación no pretende agotar el objeto de estudio, por el contrario la aproximación a la caracterización del proceso de modernización dentro del cual se asume la educación diversificada, sus particularidades y su declive, constituye sólo una parte en el abordaje del mismo, quedan otras tareas por investigar desde otras disciplinas del conocimiento: ciencias de la educación, sociología de la educación, solo por citar algunos ejemplos. La pertinencia de la investigación está determinada por la comprensión del devenir de la educación media dentro del contexto de la modernización, ella se ha debatido entre la preparación para el ingreso a la universidad (bachillerato clásico o académico) y el mundo laboral (bachillerato técnico), situación que después de la segunda mitad del siglo XX se vio integrada a través de los INEM, su currículo diverso y flexible posibilitó la preparación para el mundo laboral y para la universidad. Durante esta primera fase de la modernización, la escuela extensiva cumple una función económica, directriz que cambia en la segunda fase de la modernización en la cual la escuela competitiva termina reforzando el bachillerato académico, maquillado por el discurso de la calidad en términos de competencias, estándares, y el sistema Nacional de Evaluación, en otras palabras los efectos de la reforma introducida por la Ley 115 de 1994 o Ley general de Educación en buena medida no se han reflexionado respecto de la educación media diversificada. La pertinencia del tema está determinada por el desmonte de un proyecto educativo que, en la década del 70, es modelo para la educación media y dos décadas después es “abandonado”. Comprender el contexto educativo dentro del cual se implementa

el proyecto diversificado, las características que generó su implementación, analizar sus particularidades, permite entender la situación actual del mismo y lo que le depara a la educación media, para así plantear posibles salidas para su fortalecimiento, dado a su condición de intermedia y de tránsito a la universidad o al mundo laboral. En la medida que se consolidan los procesos de descentralización administrativa y de apertura educativa, la educación media se reforma. La presente investigación constituye un insumo para las autoridades locales, puesto que al comprender el contexto en el que se desarrolló la educación diversificada, los factores que llevaron a su desmonte y por ende la prospectiva de la educación media, se pueden plantear directrices locales, en procura del fortalecimiento y búsqueda de sentido de la media como expresión de la culminación de un ciclo educativo. La relevancia de la presente investigación está dada, en cuanto constituye un aporte investigativo en el contexto local respecto de la historia de la educación, máxime que en lo local la tradición histórica desde la academia, está por hacer su camino. Balance Historiográfico Hasta el momento no se conoce una reconstrucción histórica sobre el contexto local urbano dentro del cual se implementó.

El sistema INEM se caracterizó por la flexibilidad curricular y la diversificación, constituyó expresión de modernización de la economía, del Estado y del sistema educativo. Su diseño y organización hizo parte de la planeación educativa, entendida esta como el conjunto de acciones sistematizadas, coordinadas y orientadas hacia la consecución de unos objetivos, exigiendo como resultado la cualificación y diversificación del recurso humano para satisfacer las necesidades de mano de obra del reciente desarrollo industrial. De esta manera, la educación media diversificada se convierte en objeto de reglamentación y organización, en la medida que debe ajustarse a parámetros de productividad y eficiencia en aras del desarrollo económico. Sin embargo, el proceso de modernización y desarrollo de la educación media fue desigual y selectivo, algo muy a tono con “el proceso de modernización en Colombia que fue de naturaleza desigual en su desarrollo”.

El desarrollo dual marcó la modernización, la industrialización y el crecimiento urbano, el cual se encontró focalizado en determinadas áreas de la geografía nacional, generando concentración poblacional, centralización de oportunidades, de decisiones y recursos, por consiguiente, la implementación de la instrucción secundaria fue desigual y estuvo anclada al desarrollo urbano “la tasa de escolarización secundaria era más elevada a medida que el departamento estaba PARRA, op. cit., p.19. 66 más urbanizado y sus actividades económicas estaban ligadas a los sectores secundarios y terciarios”

Un Instituto de educación media diversificada (INEM) es definido como “aquél que bajo administración unificada ofrece varios programas académicos y vocacionales, tendiente a la obtención del grado de bachiller. En estos institutos el alumno se familiariza primero con disciplinas de educación general y luego escoge entre varias aéreas y modalidades, previamente establecidas”.

La implementación de la escuela comprensiva, integra diferentes modalidades de bachillerato bajo una misma administración de acuerdo a las necesidades de cada región, la diversidad en los planes de estudio constituye una de las principales características del sistema INEM.

El decreto 1962 de 20 de noviembre de 1969, estableció la enseñanza media diversificada que se puso en vigencia en los institutos nacionales de educación media diversificada INEM. ante la necesidad de reglamentar el plan de estudios, el sistema de promoción y la evaluación, se expide el decreto 363 del 10 de marzo de 1970, el cual a su vez fue modificado por el decreto

1085 del 8 de junio de 1971; los cambios que se dieron durante este lapso tan corto, no afectaron la esencia de la educación diversificada (currículo bivalente), las reformas estaban orientadas a la semestralización parcial o total de las diferentes asignaturas, y lo más importante fue la reglamentación de la exploración vocacional correspondiente a las ramas y modalidades. el plan de estudios contemplado en el artículo 3 del decreto 363 de 1970, comprendía asignaturas del núcleo común, obligatorias para todos los alumnos con el objetivo de ofrecer una formación básica general y común a todos. las asignaturas académicas comunes y su intensidad horaria tenían una variación mínima por semestre; español y educación física se mantienen a lo largo del bachillerato con la misma intensidad, igualmente las asignaturas complementarias Gómez., op. cit., p.27. se mantienen con alguna variación, sociales tiene presencia en todos los semestres, exceptuando en décimo.

Las horas semanales de trabajo se distribuían para las clases en asignaturas académicas comunes obligatorias y las asignaturas complementarias como biblioteca, clubes estudiantiles, etc. La intensidad horaria semanal, era de 7 periodos de trabajo de 45 minutos cada uno los sábados se organizaban reuniones con los docentes para organizar y evaluar el trabajo semanal. Respecto de la promoción y evaluación el artículo 2 del decreto en mención, establecía que el alumno no perdía años, perdía asignaturas las cuales podían ser habilitadas o según el concepto de los consejeros, reemplazadas por otras en las cuales el alumno mostrara tener intereses y habilidades. En lo relacionado con la evaluación, se componía de un examen semestral que valía el 25% de la calificación definitiva, el 75% restante representado en trabajos de clase, investigaciones y el concepto del profesor; la escala valorativa era de 1 a 5 y la calificación mínima aprobatoria es de 3.0. La ley 1085 de 1971 en su artículo No., 1, parágrafo 1, define que es una rama y una modalidad. Se entiende por Rama un conjunto de actividades expresadas en asignaturas relacionadas y destinadas a dar el alumno una serie de estructuras básicas en sectores económicos bien definidos. Una rama comprende varias modalidades. Se entiende por Modalidad un conjunto de asignaturas afines que busca preparar al educando en un aspecto específico de un sector económico.

En el nuevo esquema establecía un núcleo común formado por asignaturas académicas obligatorias, otro núcleo de asignaturas vocacionales correspondientes a las áreas y modalidades existentes en el INEM. El plan de estudios se desarrollaba a través de tres etapas: Etapa de exploración vocacional: Comprendía los dos primeros años. Su objetivo era la adquisición de conocimientos y experiencias en las diferentes actividades ofrecidas en el mercado de trabajo. A la par con las asignaturas del núcleo común, el alumno rotaba por los cuatro talleres básicos propios de cada área, la rotación se hacía por semestres; terminada esta etapa el alumno con la asesoría de orientación escolar, profesores y padres de familia elegía la rama de acuerdo a sus aptitudes, intereses y necesidades, podía ser académica, industrial, comercial, agropecuaria, promoción social en la cual deseaba continuar sus estudios a partir de tercero de bachillerato. Etapa de orientación vocacional: Comprende los grados tercero y cuarto de bachillerato, su objetivo era informar y orientar al alumno en las diferentes actividades que comprendía el área vocacional elegida. Al final de esta etapa el alumno escogía la modalidad del área que más se adecuaba a sus condiciones personales para cursarlas a partir de grado quinto; la modalidad o tendencia ofertada eran: humanidades, ciencias y matemáticas, metalmeccánica, electricidad y electrónica, construcciones, química industrial, agropecuaria, secretariado, contabilidad, salud, organización comunidad y hogar. Etapa de orientación profesional o educación ocupacional: Comprende los grados quinto y sexto de bachillerato, durante los cual el alumno desarrollaba las posibilidades ocupacionales y educacionales. El título otorgado era el de bachiller, el cual permitía seguir estudios superiores y un certificado de competencia en la modalidad vocacional escogida.

El programa de estudios brindaba al alumno los conocimientos y experiencias necesarias para seguir estudios superiores o para desempeñarse en el mercado laboral, estaba fundamentado en tendencias educativas modernas y respondía a interrogantes del proceso enseñanza aprendizaje: a quién enseñar, qué enseñar, en dónde enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar.

Según el MEN, el currículo de un INEM se caracterizaba por:

- a- Flexibilidad en la organización; por cuanto ofrece al alumno diversas posibilidades para orientar sus estudios.
- b- Formación integral por cuanto propende por el desarrollo armónico del educando.
- c- Atención a las diferencias individuales, por cuanto incluye orientaciones didáctica acordes al desenvolvimiento del alumnado.
- d- Factibilidad: por cuanto en la planeación se previeron los recursos humanos y materiales necesarios para su desarrollo, al igual que sistemas y procesos de evaluación adecuados al mismo.

Nos encontramos en este momento en una tensión entre lo que queremos que sea la escuela y lo que la escuela actualmente es: queremos preparar a los alumnos para la sociedad del mañana, pero usamos métodos de evaluación de los conocimientos y capacidades elaborados por la sociedad del ayer. Queremos un alumno competente en un entorno líquido y cambiante (Bauman,2007), capaz de adaptarse a cualquier circunstancia, pero usamos unidades de medida sólidas y una categorización estanca de los conocimientos, procedimientos y actitudes (por ejemplo, seguimos disgregando el aprendizaje por materias y, los currículos académicos, que deciden lo que debe o no conocer un alumno, se elaboran en base a lo que se considera que corresponde por edad, en lugar de por nivel de madurez). Todos los seres humanos somos inherentemente diferentes y poseemos una individualidad que ha de ser reconocida y respetada. Este conjunto de características, que forman la personalidad y la esencia de cada uno de nosotros, está formado por fortalezas y debilidades, talentos desarrollados y talentos ocultos. Formas de ser, pensar y hacer. Estas diversas maneras de acercarnos y percibir el mundo que nos rodea, de interactuar con el entorno y con las demás personas, nos indican que no existe una única forma de inteligencia, como se creía hasta el siglo XX.

Howard Gardner, al desarrollar la teoría de las inteligencias múltiples en 1983, reconoce que existen al menos siete tipos de inteligencia (Gardner, 1983), que en 1995 ampliaría a ocho, al añadir la inteligencia naturalista (y que actualmente se encuentra en discusión la existencia de una novena, la espiritual [Zohar,2012], sobre la que no existe consenso), y afirma que es un error constreñir la inteligencia a la capacidad lógico-matemática y lingüística-verbal del individuo, que son aquellas que se trabajan de manera predominante en la escuela.

Con la inclusión de las inteligencias múltiples en la escuela, estamos abriendo la puerta a toda una serie de talentos que los alumnos pueden desarrollar. Y es ahí donde se cimienta otra de las bases de este trabajo: un enfoque de la educación basado en las fortalezas de los estudiantes, que se adapte a los diferentes estilos de aprendizaje.

No cabe duda de que estos dos conceptos (inteligencias múltiples y educación basada en fortalezas) merecen una mayor atención.

Las inteligencias múltiples El concepto de inteligencias múltiples es una poderosa herramienta que nos transmite una cosa tan sencilla como trascendental para la educación:

todos los niños pueden aprender (Williams, 2007). Con la propuesta de las inteligencias múltiples se pluraliza el concepto de inteligencia y se abraza la idea de que el ser humano tiene varios tipos de inteligencias que pueden ser potenciadas (Gardner, 2006). Gardner (2000) define la inteligencia como “la habilidad de resolver problemas o crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales”, que ha evolucionado en “un potencial bio-psicológico de procesar información que puede ser activado en un contexto cultural para resolver problemas o crear productos de valor en una cultura”.

Tradicionalmente, la inteligencia se ha concebido como la habilidad del individuo para responder correctamente a un conjunto de test estandarizados diseñados para medir su capacidad.

Estos test, sin embargo, habitualmente sólo miden un aspecto de la inteligencia del individuo (lingüística, matemática...), que normalmente se corresponden con aquellas áreas curriculares que se han considerado (y se siguen considerando) los pilares o cimientos del conocimiento académico.

Cada una de las inteligencias que Gardner identifica nos propone una manera diferente de llegar a una solución ante un problema determinado, a través del empleo de un conjunto de habilidades y operaciones básicas ligadas íntimamente a cada una de ellas, y que se activan al recibir cierta información o estímulo externo. Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples, nos abre los ojos a otros tipos de inteligencia que los humanos poseemos, y que nos ayudan a resolver problemas y desafíos de diferentes maneras.

Cabe entonces preguntarse por qué, aunque existan varias inteligencias, algunas de ellas han sido consideradas más relevantes y válidas que el resto. Para Gardner, culturalmente, cada sociedad ha establecido un camino para la resolución óptima de cada problema planteado. Los individuos que aprendan a identificar esa ruta probablemente sean considerados los más inteligentes en ese entorno social. Será esa inteligencia concreta, a la que la cultura dominante ha dado una mayor importancia, la que con más probabilidad sea considerada como la correcta, y por tanto la entrenada en los contextos de aprendizaje formales e informales.

Esto puede hacer que, indirectamente, todos aquellos individuos que posean su fortaleza en una de las inteligencias no potenciadas en su entorno sean considerados menos hábiles, aptos o inteligentes. Aunque todos poseemos las diferentes inteligencias propuestas por Gardner, y todas pueden cultivarse, hay alguna que brilla de manera innata y destaca sobre las demás. Por otro lado, esto nos indica que las inteligencias son potenciales que pueden ser o no ser desarrollados (Gardner, 2000) dependiendo de los valores de una cultura, de su acceso a oportunidades y de las decisiones tomadas por el individuo, su entorno, su familia, sus profesores...

En el caso de este trabajo, se parte de la concepción de que los talleres Excellent, desde el momento en que ayudan a identificar qué inteligencias tienen más desarrolladas los estudiantes, brindan al alumno la oportunidad de deslumbrar en aquello que sabe que es bueno, o en aquello con lo que de verdad disfruta, para así, apoyado en su fortaleza, comenzar a desatar todo su potencial. ¿Qué tipos de inteligencia tenemos? Una vez hemos definido qué se entiende por inteligencia múltiple, y partiendo de la base de que todas las personas poseen todas las inteligencias, pero desarrolladas en mayor o menor grado, es el momento de acercarse a los tipos de inteligencias identificados por Gardner (Gardner, 1983). Como se ha indicado anteriormente, Gardner ha identificado ocho inteligencias. A

continuación se exponen los distintos tipos de inteligencia, con las características más representativas de cada una (Nicholson-Nelson, 1998). Para un análisis más estructurado, se ofrece una posible definición de cada inteligencia; a continuación, los rasgos más característicos de los estudiantes que la tienen desarrollada, y en las tareas que destacan. Se finaliza apuntando las profesiones que encajan con cada tipo de inteligencia. Este análisis es una mera exposición y no pretende ser exhaustivo ni categórico pues, como se ha indicado anteriormente, cada persona es un cúmulo de diferentes inteligencias y potenciales desarrollados.

Inteligencia verbal-lingüística: Es la capacidad de usar palabras con exactitud, ya sea oralmente o de forma escrita. ¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Adoran leer, escribir y contar historias. ¿En qué destacan? Facilidad para producir lenguaje y muestran sensibilidad hacia los matices, orden y ritmos de las palabras. También son capaces de jugar con la sintaxis, con la fonología, con los significados... ¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Escritores, oradores, profesores, gestores, poetas, actores...

Inteligencia lógico-matemática: Es la capacidad de usar números de manera eficiente y de razonar correctamente, caracterizada por una capacidad de resolver problemas complejos rápidamente y de formular hipótesis. ¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Capacidad de resolución de problemas y de realizar preguntas con un gran razonamiento lógico ¿En qué destacan? En el razonamiento de manera deductiva o inductiva, reconocer y manipular patrones y relaciones abstractas. ¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Científicos, matemáticos, banqueros, programadores, contables...

Inteligencia espacial: Es la capacidad de percibir el entorno visual-espacial de manera precisa y realizar transformaciones sobre esas percepciones. ¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Muestran una sensibilidad hacia el color, las líneas, las formas, los espacios... ¿En qué destacan? En la creación de representaciones, en la lectura de mapas, diagramas y gráficos... ¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Artistas gráficos, arquitectos, escultores...

Inteligencia musical: Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresarse a través de formas musicales. ¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Muestran sensibilidad al timbre, volumen y ritmo de los sonidos, así como son capaces de responder a las implicaciones emocionales de la música que escuchan ¿En qué destacan? En identificar melodías, sonidos del entorno, etc. ¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Músicos, bailarines, compositores...

Inteligencia corporal-kinestésica. Es la capacidad de emplear el cuerpo para expresar ideas o emociones, así como para crear o modificar cosas. ¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Tienen coordinación, destreza, agilidad, fuerza, flexibilidad, velocidad... ¿En qué destacan? En las actividades físicas o que requieran coordinación corporal ¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Deportistas, actores, bailarines, médicos, músicos...

Inteligencia interpersonal. Es la capacidad de percibir y distinguir entre estados de ánimo, intenciones, motivaciones y sentimientos de otras personas. ¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Capacidad de entender a las demás personas y responder de forma efectiva a las señales que perciben. ¿En qué destacan? En el trabajo cooperativo, la organización de equipos, la negociación, la comunicación ¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Profesores, psicólogos, consejeros, políticos, religiosos...

Inteligencia intrapersonal. Es la habilidad que tiene una persona para entender sus propias emociones, motivaciones, objetivos, intenciones y fortalezas y de adaptarse a las diferentes situaciones a partir de ese análisis. ¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Tienen un conocimiento profundo de sus debilidades y fortalezas. Son conscientes de su estado de ánimo, motivaciones y deseos ¿En qué destacan? En su capacidad de disciplina, autoentendimiento y autoestima. ¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Filósofos, psiquiatras... 8. **Inteligencia naturalista.** Es la última incluida, lo que no quiere decir que el estudio de las inteligencias múltiples haya encontrado su límite o que no existan más. Es la capacidad de percibir el mundo natural desde una perspectiva amplia, así como las relaciones que existen entre los sistemas naturales ¿Qué tienen las personas con esta inteligencia? Son capaces de distinguir especies de flora, fauna, o elementos de su entorno natural. ¿En qué destacan? En ver las relaciones que existen en la naturaleza y en las civilizaciones. ¿En qué profesiones vemos esta inteligencia? Naturalistas, botanistas, biólogos, veterinarios... Estas inteligencias, además, pueden agruparse en cuatro bloques: aquellas valoradas en la escuela, aquellas valoradas en las artes, aquellas conectadas a las personas y las conectadas al entorno.

INTELIGENCIA ÁMBITO EN EL QUE SE VALORA Lingüística/Verbal Escolar
Lógica/Matemática Musical Corporal/Kinestésica Artes Visual/Espacial Interpersonal
Personal Intrapersonal Naturalista Ambiental Tabla

Inteligencia y ámbitos en que se valoran, Identificar las inteligencias múltiples en los alumnos
Aunque la teoría de las inteligencias múltiples ha sido aceptada y alabado muchos educadores, lo cierto es que los docentes a menudo analizan los contenidos o las actividades a realizar y los clasifican según necesiten de los alumnos inteligencia o creatividad (Kaufman & Plucker, 2011), pero suelen olvidar que las dos están íntimamente relacionadas (o, incluso peor, piensan que su relación es inversamente proporcional). Las inteligencias múltiples nos permiten idear y crear contenido sin constreñirnos a categorías estancas, sin tener que limitarnos a trabajar únicamente el hacer, el imaginar, el pensar o el construir.

Por mucho que docentes hayan acogido la idea de las inteligencias múltiples, no existe una metodología desarrollada que les permita identificar las inteligencias más desarrolladas en sus alumnos y, como consecuencia, emplear distintas pedagogías y métodos de evaluación que les permitan guiar a sus estudiantes (McClellan & Conti, 2008) y, aunque existen listas y diversos sistemas de detección, estos han sido probados en entornos de clase reducidos, por lo que son válidos a un nivel de estudio de caso, pero distan de ser extrapolables a la realidad educativa del total de la población de estudiantes. No existe, por tanto, un método infalible para descubrir en qué inteligencia destaca cada alumno. No obstante, Armstrong (2009) indica que los profesores pueden (y deben) ayudar a los alumnos a descubrir o identificar qué inteligencias tienen más desarrolladas. Como anécdota, destaca que podemos intuir cuáles son esas inteligencias por la manera en la que se “portan mal” en clase: el lingüístico hablará fuera de turno, el corporal se levantará a menudo, el espacial estará dibujando garabatos... Por otro lado, propone observar qué hace el estudiante en el tiempo libre: si lee, si juega, si habla, si dibuja... Habitualmente será en un entorno informal cuando el alumno, no sujeto a las reglas escolares, desarrolle aquello para lo que instintivamente sabe que es bueno. Por otro lado, las notas pueden indicarnos qué inteligencia tienen más desarrollada. Un alumno con notas altas en matemáticas nos dice que es la lógica-matemática la que se encuentra potenciada; las notas altas en educación física, que es la corporal; en plástica, la espacial... De igual manera, hablar con otros profesores y padres para obtener información relevante del alumno puede arrojar luz sobre sus inteligencias y fortalezas, así como permitir al profesor desarrollar una mayor comprensión sobre las

necesidades de cada alumno. Por último, no hay que olvidar acudir a la fuente de la cuestión. Son los propios alumnos los que pueden intuir que tienen una capacidad especial para algo; en ocasiones, no querrán sacarlo a relucir si tienen dudas o reparos de la aceptación que su inteligencia pueda tener en el centro educativo, sobre todo si la que se ha desarrollado no se encuentra dentro de las valoradas en el ámbito académico. Pidiendo al estudiante que identifique su inteligencia predominante (Kaufman & Plucker, 2011), el profesor puede canalizar el aprendizaje del estudiante empleando su conjunto de fortalezas. A la hora de identificar la inteligencia que cada alumno tiene más desarrollada, Gardner anima a pensar en todas como igualmente importantes. Tradicionalmente, en la escuela se ha dado importancia únicamente a las dos inteligencias que más directamente se correlacionan con las llamadas áreas básicas de conocimiento, es decir, a la inteligencia lógico-matemática y a la lingüística, es hora de que se abra campo y posibilidad de expresión a las demás. Las posibilidades pedagógicas, metodológicas que pueden aportar a los alumnos y a su enriquecimiento en experiencias, valores y aprendizajes son, todavía, inimaginables.

Atender en el aula a las inteligencias múltiples, No obstante, el identificar las inteligencias más desarrolladas en los alumnos es únicamente el primer paso para conseguir aprovecharlas e incluirlas en el aprendizaje. De nada sirve determinar que un estudiante tiene muy desarrollada la inteligencia musical si el centro no está dispuesto, o no tiene los medios o la preparación que consiga hacerla brillar.

Incluso, en ocasiones, el mejor de los entornos puede ser baldío si no se ha conseguido encontrar la mejor manera en que ese alumno puede aprender. A este respecto, se puede afirmar que las personas no aprenden más por ser más inteligentes, tener más habilidad o talento, sino porque la forma en la que han percibido sus estímulos, sus experiencias vividas y las formas de aproximarlas al conocimiento se han correspondido mejor con su manera de aprender (Dunn & Dunn, 1999). Dunn y Dunn denominan a este conjunto de factores que permiten que una persona pueda aprender “estilo de aprendizaje”, y, al igual que pasa con las inteligencias múltiples propuestas por Gardner, no existen dos individuos con el mismo estilo. A este respecto, proponen 21 elementos que pueden influir y contribuir al aprendizaje en los alumnos. Cada persona se verá atraída por algunos de estos elementos, mientras que permanecerán ajenos a otros (Denig, 2004). Esto nos advierte de una realidad que podemos constatar en muchas aulas de la actualidad: si en la clase únicamente se trabajan unos elementos determinados, podemos estar dejando fuera a un conjunto de estudiantes que, bajo otros parámetros con correspondencia a su estilo de aprendizaje, serían capaces de acceder al conocimiento en igualdad de condiciones. Los elementos que conforman cada estilo de aprendizaje se agrupan dentro de cinco conjuntos: ambiental, emocional, sociológico, fisiológico y psicológico (Dunn & Dunn, 1993). Ambiental:

- Iluminación de la estancia.
- Nivel de sonido y ruidos tolerados (necesidad de estar en silencio, de trabajar con música, de hablar mientras se completa una tarea...)
- Temperatura a la que se encuentra espacio de aprendizaje.
- Diseño del espacio de aprendizaje. Emocional
- Capacidad de motivarse ante un nuevo desafío.
- Capacidad de persistencia y concentración ante la misma tarea.
- Responsabilidad y nivel de conformismo.
- Preferencia del trabajo estructurado y pautado o del trabajo libre. Sociológico
- Preferencia del trabajo individual o en solitario.
- Preferencia del trabajo en parejas.
- Preferencia del trabajo con compañeros cercanos.

- Preferencia del trabajo en grupos grandes.
- Preferencia de trabajo bajo la supervisión de un adulto
- Trabajo con diferentes formaciones (a veces solo, a veces en parejas, en grupos...).

Fisiológico - Formas de percepción: hay alumnos que son visuales, otros auditivos, otros manipulativos...

Alimento: algunos alumnos necesitan comer al trabajar, otros pueden llegar a olvidarse de la comida cuando están inmersos en una experiencia.

Hora del día preferida para trabajar.

Movilidad durante el trabajo:

Algunos prefieren estar quietos, mientras que otros necesitan moverse.

Psicológico - Procesamiento global o analítico.

Algunos prefieren tener una vista global del problema, otros quieren ir paso a paso hasta llegar a lo global.

Uso predominante del hemisferio izquierdo o derecho. –

Impulsivos o reflexivos ante una tarea.

Es responsabilidad de los docentes y pedagogos el identificar cada estilo de aprendizaje, cada conjunto de inteligencias de cada alumno, y ser capaces de aprovecharlas y explotarlas para sacar lo mejor de cada uno. Como se ha dicho anteriormente, todos los niños pueden aprender, pero no todos aprenden de la misma manera. Otro elemento que puede ayudar a los docentes a introducir las inteligencias múltiples en el aula es, cómo no, la tecnología. Esa tecnología ubicua, que nos rodea y cada vez se hace más transparente para nosotros, ya está en los genes de los alumnos y de las futuras generaciones.

La tecnología, bien empleada, puede tener un papel crucial en el desarrollo de las múltiples inteligencias del individuo (Davis, 1991). A día de hoy, el poder de la tecnología y su difusión en todos los espacios sociales, incluidos la escuela y el hogar, puede adaptarse para ajustarse a los diferentes estilos de aprendizaje de cada alumno.

La combinación de la tecnología y del uso de las inteligencias múltiples puede crear un entorno de aprendizaje más exitoso en el que se mejore la adquisición de capacidades y se fomenten las habilidades creativas y de pensamiento crítico. Pero, por supuesto, pretender crear una manera única de aplicar la teoría de las inteligencias múltiples en clase (Dickinson, Campbell & Campbell, 1996) sería intentar engañarnos. No podemos olvidar que estamos ante una teoría, no un marco pedagógico. Las bases, no obstante, quedan puestas. Ahora es labor de todo aquel profesional preocupado por el desarrollo integral de sus alumnos el abrir las puertas (de su clase, de su mente, de su espíritu) para que puedan entrar los alumnos con todas sus inteligencias, sin dejarse ninguna fuera.

Conclusiones sobre las inteligencias múltiples En sus investigaciones, Gardner (2006) concluye que todos los seres humanos tenemos un set completo de inteligencias, pero que no hay dos individuos que tengan el mismo perfil intelectual. Es decir, no existen dos

personas que desarrollen o utilicen sus inteligencias de la misma manera. También apunta que tener una de las inteligencias muy desarrolladas no es sinónimo de ser inteligente, o de saber aprovecharlo. Es aquí donde los docentes pueden tener un importante papel a la hora de potenciar, perfilar e, incluso, determinar la capacidad de sus alumnos para reconocer y sacar provecho a sus inteligencias. De igual manera, Armstrong (2009) apunta que todas las personas tenemos todas las inteligencias.

Así, las ocho inteligencias funcionan de manera conjunta en cada individuo, pero de manera única y diferente. Aunque una persona puede tener las ocho inteligencias altamente o nada desarrolladas, lo normal es que todos tengamos algunas muy desarrolladas y otras menos.

No obstante, indica Armstrong, la mayoría de las personas podemos llevar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia.

Las inteligencias trabajan juntas y de formas complejas. Gardner indica que no hay ninguna inteligencia que actúe sola, sino que están en continua interacción con las demás. Además, no existe una inteligencia pura, sino que cada una puede desarrollarse de maneras muy diversas, por lo que dentro hay muchas formas de ser inteligente dentro de la misma inteligencia. En palabras de Gardner “si podemos movilizar la totalidad de las inteligencias humanas y aliarlas de una manera ética, podemos ayudar a incrementar la posibilidad de supervivencia en nuestro planeta, e incluso llegar a prosperar”.

La educación basada en fortalezas. Al igual que sucede con las inteligencias múltiples, la educación basada en fortalezas es un concepto tan básico como revolucionario en la pedagogía. En pocas palabras, se centra en principios pedagógicos tan primordiales como son enfatizar los aspectos positivos del estudiante en su esfuerzo (Lopez & Louis, 2009) y en su evolución, así como en los objetivos que va consiguiendo a lo largo de su trayectoria escolar y vital.

Para Anderson (2004) “La educación basada en fortalezas es un proceso de evaluación, aprendizaje y diseño de experiencias curriculares que ayuda a los estudiantes a identificar sus talentos, para a continuación desarrollarlos y aplicarlos en los procesos de aprendizaje, desarrollo intelectual y logro académico hasta unos niveles de excelencia personal”.

La filosofía de la educación basada en fortalezas es explorar las formas en las que el individuo puede florecer, en lugar de simplemente sobrevivir (Liesveld, Miller & Robinson, 2005). Parte de la llamada educación positiva, que busca introducir los principios de la psicología positiva en la escuela con el objetivo de aumentar los niveles de bienestar, confianza en sí mismos, satisfacción, autoestima, etc., de los alumnos (Seligman, 2009).

La educación basada en fortalezas busca hacer del alumno una persona con confianza en sí misma, que se sepa capaz de alcanzar sus metas y de afrontar el aprendizaje no solo en el periodo escolar, sino a lo largo de la vida; este, el aprendizaje continuo, es un requisito que se considera imprescindible hoy en día para ser un ciudadano del mundo competente y útil, no sólo a sí mismo, sino a su comunidad, la sociedad y un mercado de trabajo y convivencia cada vez más globalizado.

Las fortalezas trabajadas no terminan una vez acaba la escolarización del alumno, sino que le acompañan a lo largo de su vida y le ayudan a afrontar los desafíos, dificultades que le aparezcan y los retos que se proponga.

Fortalezas y talentos No se puede hablar de una educación basada en fortalezas sin nombrar a la otra cara de la moneda: el talento. Talento y fortalezas están íntimamente relacionados y, de hecho, el talento es el componente crucial de las fortalezas de los alumnos (Anderson, 2004). Siguiendo el planteamiento de Anderson, podemos definir el talento, la fortaleza y analizar cómo interactúan para generar la educación basada en fortalezas. El talento puede describirse como “un patrón de pensamiento, sentimiento o comportamiento que ocurre de manera natural e innata y que puede ser aplicado de manera productiva” (Anderson, 2004).

Los talentos representan lo mejor que tenemos y no pueden ser adquiridos, pero sí descubiertos y desarrollados. Podríamos considerarlos nuestros “diamantes en bruto”. La fortaleza es la “habilidad de rendir constantemente, en una tarea específica, en unos niveles cercanos a la perfección”. Por analogía, las fortalezas serán nuestros “diamantes tallados”.

Así, los talentos se transforman en fortalezas cuando se relacionan con una tarea específica, y se va perfeccionando a medida que se adquiere conocimiento, habilidad y experiencias relacionadas con dicha tarea. Para ello, es importante que el profesor abrace las ideas y prácticas pedagógicas que son las bases tanto del aprendizaje basado en fortalezas como de la introducción de las teorías múltiples en el aula (y, como veremos a continuación, también del aprendizaje apoyado en los videojuegos). Es decir, que permitan la oportunidad de que emerjan prácticas, metas y expectativas protagonizadas por los estudiantes, en lugar de redefinir las metas para que cubran determinados objetivos curriculares (Barab, Hay, Barnett & Squire, 2001). Todas las personas tenemos talentos, por lo que cualquiera de nosotros puede transformarlos en fortalezas.

El proceso y la dinámica del desarrollo de los talentos y las fortalezas siguen un patrón y unas características identificadas por Anderson (2004):

La mayor parte de las personas no es consciente de sus talentos ni de sus fortalezas porque se ha acostumbrado a vivir con ellos y los perciben como algo natural.

La percepción de los talentos de una persona puede estar distorsionada por el feedback recibido, por las críticas, o por no tener el suficiente apoyo o comprensión de su entorno o comunidad.

El entorno cultural de una persona puede formar, limitar o distorsionar sus talentos.

Los talentos pueden refinarse y hacerse más poderosos con la adquisición de conocimiento y habilidades.

Si una persona tiene el talento adecuado, podrá alcanzar la excelencia en ese campo a través del desarrollo de sus fortalezas.

Los talentos pueden desarrollarse o ignorarse. Como los músculos, si no se desarrollan, pueden ser inservibles.

Las áreas en las que una persona tiene talento son las áreas en las que tiene más potencial de crecimiento.

Cuando un talento se ha desarrollado a través de las fortalezas, no sólo producirá un gran éxito a la persona, sino una gran sensación de plenitud.

El descubrimiento del talento y las fortalezas de una persona requiere práctica, instrucción y feedback.

El talento y las fortalezas se descubren y cultivan mejor en un entorno en el que primen las relaciones cercanas, afectuosas, saludables.

La mayoría de personas disfruta descubriendo y desarrollando sus talentos y fortalezas.

El descubrimiento de los talentos y las fortalezas tiene un efecto altamente motivador.

El desarrollo de los talentos y fortalezas es un proceso largo que necesita tiempo y dedicación.

El aprendizaje basado en fortalezas es especialmente relevante para el presente trabajo por las razones que se acaban de exponer. Los alumnos con dificultades de aprendizaje tienen talentos que a menudo se encuentran ocultos: en algunos casos, por no tener relación con las áreas destacadas en el aprendizaje académico; en otros casos, por miedo del propio alumno a no ser aceptado; en otras circunstancias, los alumnos se encuentran con problemas de autoestima debido a fracasos pasados que están convencidos de no ser buenos en nada. Los Talleres Excellent buscan sacar precisamente ese lado del alumno, ese talento más o menos oculto, y transformarlo en una fortaleza que puedan usar para afrontar exitosamente cualquier aprendizaje u objetivo que se propongan.

Los cinco principios básicos de la educación basada en fortalezas López y Louis (2009) han detectado cinco pilares de la educación basada en fortalezas:

1. La evaluación ha de incluir una medida de las fortalezas del estudiante, por lo que debe ir más allá de la mera calificación de trabajos y exámenes, o de analizar datos como la asistencia o el comportamiento.

2. Los educadores deben personalizar las experiencias de aprendizaje y promover el tratamiento individualizado a sus alumnos, de manera que se les permita potenciar sus fortalezas. Para esto, pueden ayudarles a aplicarlas en los diferentes desafíos que les plantea el currículum. En los centros educativos, no obstante, la realidad no suele ser tan sencilla. Aulas con demasiados alumnos, personal con una sobrecarga de horas lectivas (optimización laboral, lo llaman), currículos demasiado extensos que han de cumplirse de manera obligatoria... se ponen en el camino del docente más voluntarioso, para el que la tarea de individualizar los contenidos se vuelve prácticamente inviable.

3. La colaboración entre docentes que apoyen el desarrollo de las fortalezas en la educación es vital para crear un entorno que reconozca y alabe los logros de los alumnos cuando han aplicado sus talentos para llegar a un objetivo. Un trabajo conjunto de promoción de las fortalezas de los alumnos en el aula genera unas conexiones sociales en el grupo que fomentan las propias fortalezas. Es decir, el grupo se hace más fuerte cuanto más se reconocen las fortalezas entre sus miembros.

4. La aplicación deliberada de las fortalezas tanto dentro como fuera del entorno escolar fomenta el desarrollo e integración inconsciente de comportamientos asociados a resultados positivos. Los educadores, en su esfuerzo por sacar lo mejor de cada alumno, proyectan los éxitos que esta ha obtenido y tiene un impacto no sólo en el aula, sino en todos los contextos

vitales del estudiante, que seguirá desarrollando su potencial y sus fortalezas en todos sus ámbitos de convivencia, para alcanzar sus metas académicas, personales y profesionales.

5. El desarrollo intencional de las fortalezas requiere que estudiantes y docentes estén en una continua búsqueda de nuevas experiencias y prácticas, tanto académicas como extracurriculares, que les permita continuar expandiendo su competencia en cada una de sus fortalezas sin perder la motivación.

Educación con las inteligencias múltiples y las fortalezas: la importancia del contexto y las experiencias
El sistema escolar actual supone que el mismo estímulo, aplicado a varios alumnos, debe producir el mismo resultado. Si esto no es así, la culpa recae en el alumno que no haya sabido sacar partido al momento de aprendizaje. Sin embargo, hay una gran diferencia entre el “input”, o información que debe ser aprendida y a la que se expone al alumno, e “intake”, que es ese estado ideal de respuesta que conduce al aprendizaje. Sin embargo, para que realmente un “input” se convierta en “intake” tenemos que ir más allá de las consideraciones más puramente cognitivas a la hora de pensar sobre el aprendizaje y las oportunidades de aprender (Gee, 2008). Educar con las inteligencias múltiples y con las fortalezas del alumno supone poner de su parte lo mejor que tiene, es, en definitiva, remar a su favor y no contracorriente.

Los seres humanos aprendemos cosas como hechos, información y principios teóricos en profundidad sólo cuando los percibimos como herramientas para hacer algo importante y significativo para nosotros (DiSessa, 2001). Para ello, tan importante como respetar las diferentes inteligencias de cada alumno y su talento, es no olvidarnos de dónde viene cada uno, de cuál es su contexto. La cultura propia de un alumno, la que aprende en su casa y en su entorno, será la base sobre la que construya y aprenda las culturas de la escuela. No obstante, es obvio que una clase está formada por varios alumnos, por lo que en ella confluirán toda una serie de talentos y fortalezas que harán de cada una de ellas un entorno único. Al ser el aprendizaje un proceso complejo y contextual, y al no haber dos clases iguales, lo que vale para una clase puede ser un fracaso en otra (Squire, 2005).

En cada aula confluyen un número enorme de variables: género, raza, clase económica y social, acceso a la tecnología... que necesitan de diferentes aproximaciones metodológicas. El aprendizaje en la escuela forma parte de una nueva cultura para el estudiante, por lo que todos tienen derecho a introducir esa nueva cultura de manera que respete y construya sobre su cultura de origen, sobre sus conocimientos y sobre la cultura popular (Gee, 2008).

Si esta premisa no se respeta, únicamente los alumnos cuya cultura propia sea más similar a la cultura escolar serán los que tengan mayores probabilidades de éxito. El ser consciente de las inteligencias, las fortalezas y los contextos del alumno es sólo el primer paso, como se ha visto. Para que suceda el aprendizaje es necesario exponer a los alumnos a toda una serie de experiencias que les resulten motivadores y significativas, que sean, en definitiva, útiles. Para Gee, para que una experiencia sea útil al aprendizaje debe:

Estructurarse alrededor de ciertos objetivos. Las experiencias tienen que poder interpretarse y ser reflexionadas. - Tienen que proporcionar un feedback instantáneo. - Tienen que dar oportunidades para aplicar sus experiencias previas. - Tienen que permitir aprender tanto de la reflexión sobre la experiencia como de la conversación que genera con otras personas, compañeros y expertos. Estas características de las experiencias de aprendizaje de Gee coinciden las que propone Norman (1993):

1. Interacción y feedback de alta intensidad.
2. Objetivos claros y procedimientos establecidos.
3. Motivación continuada.
4. Proveer una continua sensación de desafío, que no sea tan difícil como para crear un sentimiento de desesperación y frustración, ni tan fácil como para provocar aburrimiento.
5. Crear una sensación de participación inmediata, de estar trabajando directamente en la tarea a realizar.
6. Dotar al alumno de las herramientas adecuadas que encajen tanto con el usuario como con la tarea.
7. Evitar distracciones e interrupciones que rompan la ilusión subjetiva de la experiencia. Estas experiencias, como hemos visto, deben encontrarse situadas en un contexto.

El aprendizaje situado es la idea de que este ocurre cuando las razones y las motivaciones para aprender son claras (Ondrejka, 2008). Según McLellan, H. (1996), el aprendizaje situado se compone de:

1. Historias. Las historias en las que nos vemos implicados nos ayudan a realizar un seguimiento de lo que se ha descubierto y a recordar lo que se ha aprendido.
2. Reflexión.
3. Aprendizaje cognitivo. Introducir a los estudiantes en auténticas prácticas a través de la actividad y de la interacción social.
4. Colaboración: tareas colaborativas, resolución de problemas...
5. Entrenamiento: el profesor, en su papel de acompañante y guía, debe crear un andamiaje firme para que los primeros pasos del estudiante sean exitosos.
6. Práctica múltiple: las habilidades se perfeccionan con la práctica y la repetición
7. Articulación: de las habilidades de aprendizaje.
8. Tecnología: que aumenta los recursos que se pueden usar para apoyar distintos componentes del aprendizaje y mejorar habilidades.

Respetar las inteligencias y fortalezas del alumno significa darles acceso a las diferentes herramientas que les permitan desarrollar las mismas posibilidades de acción, participación y aprendizaje. Hoy en día, el acceso a la tecnología nos permite usar libremente un grupo de aplicaciones inteligentes que pueden hacer nuestro aprendizaje más efectivo.

Los estudiantes, por ello, deben tener acceso a estas tecnologías (internet, redes, comunidades de conocimiento, wikis...). En el centro de estas herramientas este trabajo pretende situar, como a continuación veremos, al videojuego como un entorno virtual inmersivo, interactivo, de reflexión motivador y con capacidad de adaptación al estilo de juego (y, por tanto, capaz de generar experiencias útiles de aprendizaje), de cualquier individuo.

La evaluación Tradicionalmente, se ha considerado la evaluación como el resultado de un aprendizaje. Un alumno con buenas notas se considera que ha adquirido los objetivos programados para ese curso. A mayor nota, mayor grado de adquisición. Este sistema, a primera vista simple, convincente y funcional, levanta la siguiente cuestión. ¿Qué es una evaluación justa? ¿Es justo que una evaluación mida lo mismo y de la misma manera para todos los alumnos? Hoy en día los docentes y el sistema educativo consideran los resultados medibles como un indicador infalible del rendimiento del alumno. Los exámenes nos dan un número redondo que pretende representar el grado de adquisición de los conocimientos que se han pretendido inculcar en la materia o en la unidad temática.

Sin embargo, un estudiante no es un dato. Quizá lo que se debería estar evaluando fuesen conjuntos de experiencias y analizar cómo se pueden usar ahora y en el futuro para mejorar el aprendizaje y desarrollar las experiencias que el estudiante necesita para su crecimiento futuro y la construcción de nuevas capacidades (Gee, 2015).

Experiencias que deben ser amplias y concretas. Una evaluación nunca debería basarse únicamente en el conocimiento abstracto, en la decodificación de letras, números y signos arbitrarios. Si tomamos como referencia únicamente estos datos que pueden cuantificarse, el sistema educativo corre el peligro de entrar en un bucle infinito: los contenidos se preparan y enseñan de cara a una prueba de evaluación, externa o interna, con el objetivo de alcanzar buenos resultados en esta. Los resultados obtenidos van a determinar la manera de orientar la metodología pedagógica con vistas a mantener o mejorar dichos resultados en convocatorias futuras, con un grupo diferente de alumnos. El objetivo de la educación deja de ser el aprendizaje o el desarrollo del alumno, para reducirse a lograr la mejor calificación posible.

En el camino se corre el riesgo de olvidar variables importantes como las particularidades de cada alumno, sus aficiones, sus modos de aprender o sus fortalezas, que determinan el modo de aprender de cada uno de nosotros. Siguiendo las convicciones de Gee (2008), a la hora de evaluar a un alumno debemos de tener en cuenta algo más que la información a la que ha sido expuesto. También tenemos que tener en cuenta la forma en la que ha accedido a la información y si ha habido métodos de participación e interacción social que le conviertan en agente y participe de su aprendizaje. Es decir, si el alumno ha tenido oportunidades suficientes de convertir el “input” en “intake”. Dan Schwartz (2007) sugiere que los docentes y educadores deberían enseñar y evaluar elecciones, no el conocimiento de unos contenidos. Permitir el fallo y evaluar las buenas elecciones que hacen los alumnos cuando algo no les ha funcionado. Siguiendo esta línea, Gee (2015) propone evaluar la habilidad para usar los conocimientos que cada uno posee para resolver problemas relevantes, lo que ha denominado “objetivos de evaluación cognitivamente profundos” como oposición a los objetivos de evaluación cognitivamente superficiales. Poniendo el foco, como es la intención del presente trabajo, en los alumnos con dificultades de aprendizaje (sean del tipo que sean), nos encontramos con un nuevo escollo.

Las técnicas actuales para evaluar a los alumnos con dificultades de aprendizaje o con desórdenes madurativos y de comportamiento se centran en identificar sus déficits y carencias (Reid, Eptein, Pastor & Ryser, 2000), en lugar de identificar y promover sus talentos y fortalezas. Estos métodos de evaluación tampoco nos indican qué técnicas o acciones pueden ser mejores para ayudar a estos alumnos, o cómo realizar un plan efectivo de atención individualizada. Únicamente nos informan de algo que ya conocíamos: son alumnos que tienen dificultades, déficits y carencias.

Como se ha mencionado, las intervenciones desde la escuela para niños con dificultades de aprendizaje o desórdenes madurativos o de comportamiento diagnosticados se centran sólo en detener y evitar la conducta no deseada, dejando de lado el cultivar y nutrir las fortalezas y talentos que los alumnos esconden. Para Anderson, buscar la desaparición (u ocultar) el déficit puede interferir en el desarrollo de las fortalezas y talentos de los alumnos, e identifica diez efectos negativos que se producen por lo que él llama “remediación basada en el déficit” (Anderson, 2004): desmoralización del estudiante, reducción de la motivación, recuerdo constante de fallos y frustraciones ocurridas en el pasado, creación de expectativas negativas en la mente del alumno, estigmatización, estereotipación, destrucción de la autoconfianza, reducción de las posibilidades del alumno para los docentes, reducción de las aspiraciones del alumno a alcanzar la excelencia y negación de la posibilidad de ser excelente en algo. Como consecuencia, los estudiantes no se involucran en la vida académica, pues desde el primer momento captan el mensaje de no pertenencia al grupo de “los excelentes”.

Esto les lleva a adoptar una postura defensiva tanto hacia la escuela como hacia el aprendizaje, lo que Anderson denomina “mentalidad de supervivencia”.

Al creer que ellos no poseen la habilidad de destacar en nada, cada vez dedican menor esfuerzo a las actividades académicas. La falta de confianza se traslada al profesor, que ve al alumno incapaz de tener éxito a pesar de los esfuerzos, con lo cual termina dedicando menor tiempo y energía a estos estudiantes.

El resultado final, el que se evalúa y queda para la posteridad en los boletines de notas es, una vez más, el de un estudiante con dificultades, incapaz de hacer frente a los retos que se le proponen. Estos alumnos, no obstante, y como se ha señalado en diversas ocasiones en el presente trabajo (y, sin duda, se seguirá insistiendo en ello), son capaces de aprender. Son poseedores de inteligencias, talentos y fortalezas, y son merecedores de desarrollarlos en todo su esplendor.

El papel de los profesores, no sólo en la evaluación pedagógica, sino en la emocional de estos alumnos, es de protagonista indiscutible. La actitud ante el estudio, el aprendizaje, el futuro, sus oportunidades... en definitiva, ante la vida, va a verse mediada, lo queramos o no, por los profesores que han compartido aula con ese niño. Una palabra amable puede tener un efecto catalizador; una palabra errónea, efectos devastadores.

No es casualidad entonces que los alumnos con dificultades o desórdenes de aprendizaje recuerden a los profesores que fueron cariñosos y respetuosos, que les proporcionaban atención individualizada y les daban tareas activas y percibidas como relevantes, oportunidades de tener voz y tomar decisiones, y ocasiones para interactuar con sus compañeros (Habel, Bloom, Ray & Bacon, 1999). En la mano de cada uno de los docentes está el convertirse en uno de esos profesores recordados y añorados. Una forma de evaluación justa e informativa debería medir cómo de bien una persona está alcanzando un objetivo en relación a cuántos inputs diferentes la persona ha tenido relacionados con este.

Es lo que Gee (2015) llama “evaluación de la trayectoria”. La evaluación de la trayectoria, no obstante, es injusta si únicamente contempla el futuro y no el potencial del alumno de adquirir nuevas capacidades. Por tanto, necesitamos evaluaciones que descubran, informen y construyan capacidades, evaluaciones para el aprendizaje y no del aprendizaje. El foco no debe quedarse en las dificultades o éxitos de la persona en el pasado, sino que debe cambiar para mirar hacia dónde se dirige la persona, y no dónde ha estado.

Al igual que James Paul Gee (2008) nos dice que no es justo que dos alumnos sean evaluados de la misma forma si no han tenido las mismas oportunidades de ser expuestos a una gama similar de diferentes experiencias (por contexto cultural, poder económico, clase social...); Bellanca, Chapman y Swartz (1997) nos indican que son necesarios múltiples métodos de evaluación que se adapten a las múltiples inteligencias de los alumnos.

El profesor tiene el deber de diseñar diferentes objetivos para cada inteligencia y ser capaz de evaluar la adquisición del contenido en función de ellos.

Esto quiere decirnos que, si hay, al menos, ocho caminos diferentes para llegar a la solución, el profesor debería facilitar a los alumnos el camino por cada una de las sendas, en lugar de implantar una única como la correcta. Esto permitirá al docente crear un contexto de aprendizaje que sea tanto beneficioso como justo para cada uno de los estudiantes. En definitiva, el derecho de los niños a tener oportunidades para aprender de acuerdo a sus características individuales es inviolable. Si no se protege, ninguna evaluación puede ser justa (Gee, 2008).

Ante todo lo anterior, proponemos desde la ORGANIZACIÓN EDUCATIVA TENORIO HERRERA, que la educación básica de 1° de básica primaria, hasta 9° de básica secundaria, tenga unas asignaturas DE BASE, pero en los grados decimo y undécimo, sea el alumno con el acompañamiento del psicólogo del colegio, el director de grupo de grado noveno, el consejo académico, quien escoja las asignaturas respectivas y que con base en ellas pueda obtener su título de bachiller en la modalidad de..., y que sea el colegio QUIEN EVALUÉ al estudiante con el fin de que pueda ingresar a la carrera que desee y para la cual tiene las aptitudes y actitudes. (ESTO GENERARÍA PARA LAS UNIVERSIDADES, UNA MAYOR SEGURIDAD EN QUE SUS ESTUDIANTES NO “DESERTARÍAN”, COMO LO HACEN MUCHOS, EN LOS 3 Y 4 SEMESTRES, PUESTO QUE NO ERA LA CARRERA QUE EL JOVEN TENIA COMO PROYECTO DE VIDA).

Estamos seguros que este bachiller sin lugar a dudas será UN EXCELENTE PROFESIONAL y así podrá dar cumplimiento a su proyecto de vida.

CALI, DICIEMBRE 07 DE 2020

Luis Carlos Tenorio Herrera:
Representante
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
ORGANIZACIÓN EDUCATIVA TENORIO HERRERA SAS.

BIBLIOGRAFÍA

Aprovechando los talentos y fortalezas de cada alumno para desarrollar su potencial: Análisis de la posibilidad de generación de espacios de afinidad enriquecedores a través de la pertenencia a grupos de trabajo temáticos en alumnos con dificultades de aprendizaje Susana Ariza García