

Número 34

Junio 2009

Índice de Contenido:

DICTATION IN THE CLASSROOM-SOME IDEAS

Alistair Watson

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL MEDIO RURAL

Ana Isabel Muriel Daza

THE FUNCTION OF PHYSICAL SETTINGS IN NATHANIEL HAWTHORNE'S THE SCARLET LETTER

Ana María Carrillo Sánchez

COMO APRENDE A DIBUJAR UN NIÑO CIEGO

Beatriz Flores Lora

LOS EMAIL QUE NUNCA TE ENVIÉ

Blas Valentín Moreno

GESTIÓN DEL CAPITAL INTELECTUAL DEL SUJETO

Débora Madero Barreno

LA ENTREVISTA Y SU TEORÍA DESDE UNA VISIÓN LOGOPÉDICA

Esperanza Macarena Ayala Gutiérrez

JUEGOS EDUCATIVOS. FyQ PASSWORDS

Jesús Manuel Muñoz Calle

THE IMPORTANCE OF TOTAL PHYSICAL RESPONSE IN ENGLISH PRIMARY CLASSROOM

María José Fernández Pérez

EL REGRESO DEL KRAUSISMO: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Rafael Parra Soler

REPRESENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO: MAPAS MENTALES

Silvia Cintado Mejías

DICTATION IN THE CLASSROOM-SOME IDEAS

Alistair Watson

Many teachers, brought up on the Communicative Approach, reject dictation out of hand as a backward step, redolent of stern-faced masters scowling over their charges as they struggle with French or Latin. They see nothing positive, as it lacks input, is time-consuming, is not a real writing exercise and is not a realistic, real-world activity. Let us examine these ideas.

Yes, it does take time to do but this does not invalidate the exercise per se. In secondary schools, teachers take up time to check homework exercises without concern for the time "wasted" in so doing. And there is no need to check the exercise word for word if students get to see the text themselves, in which case it is a useful editing exercise, with students practising the necessary skill of checking for mistakes. And as with any activity, the length of the dictation depends on time available and the text itself-a paragraph is fine.

As for the criticism that it is not a true writing activity, this is partly true- but there are many other things that it does practise:

- listening (as without paying attention, students cannot complete it);
- vocabulary (a useful way of revising lexis from previous units);
- writing skills (punctuation and spelling are vital sub-skills);
- pronunciation (students link sound to spelling);
- grammar (students revise and check previously-taught structures in context- they may think they heard one thing but their grammatical knowledge tells them something different); and
- reading (if students are given the text afterwards to check)

As in all activities, the text chosen is vital and should be related to students' interests and experiences, e.g. at the end of a unit on free time, a paragraph about My brother's hobbies could be an appropriate round-up. A dictation could also be the basis for the first paragraph of a story which students must then continue, or for a group discussion.

Another important matter to take into account is the use of variety, as in all our teaching. Below are some ideas for doing dictations:

1. Letter dictation: the teacher dictates words letter by letter (for low levels). Students can try to guess the word before you finish.
2. Dictogloss: The teacher reads a text and students take notes. Then working in small groups they pool their information to reconstruct a text.
3. Jigsaw dictation: The students work in pairs. Each student has the same text with different parts blanked out. They read their parts of the text to each other and write down the parts they don't have.
4. Picasso dictation: The teacher describes something or someone e.g. a room, and the students have to draw it.
5. Rolling Picasso dictation: As above, but each student starts with a picture to describe individually in writing. They then dictate it to their partner who draws it accordingly. They in turn write a description of the picture they have just drawn for a third person and so on.
6. Running dictation: the teacher places the text on the wall at the front of the classroom. Students work in pairs_ one student goes to the front, reads and memorises a phrase then returns to dictate it to his/her partner. When the teacher claps hands, they change roles.
7. Crazy dictation: Students are given a series of numbers next to which they write their own ideas

8. e.g
1 a time of day
2 a person
3. a place
4. an animal
etc.

Then the teacher dictates a story but with gaps. Each gap corresponds to a number so the students will each have a slightly different version of the final text

e.g: On Monday (1) , (2) was driving to the (3) when he/she saw a (4).

9. Banana (collocation) dictation: the teacher reads a gapped text. At each gap he/she says banana. The students then complete the text with a phrase that makes sense.
eg. Yesterday I went to the banana. Students could complete it with cinema, theatre, park etc but not swimming.
10. Living tape recorder dictation: The teacher draws Play and Rewind buttons on the board, with two students to operate them. He/she dictates but the students can request rewinding part or all of it via the Rewind buttons. In this way they can listen as many times as they need, and have fun doing so.

Mixed ability

As our classes generally have a range of abilities, we have to take this into account in dictations. Obviously weaker students will have more problems, but the answer cannot simply be repeating the text ad nauseam, which is a waste of time and boring. Far better is to provide the weaker students with an easier version so they can also feel satisfied at completing it. There are at least two possibilities, gap-filled and multiple-choice.

Example of a text(Tice 1997):

Original text:

Friday 13th November. What a day! My alarm clock didn't ring so I overslept. I got up at ten o'clock with a terrible headache. I suddenly remembered I had an appointment with the dentist at quarter past ten. I ran out of the house and down the road. Etc.

Gapped text:

_____ November. What a _____. My _____ didn't ring so I _____ I woke up at _____ with a terrible _____. I suddenly _____ an appointment _____ at _____ ten. I ran _____ and down _____

Multiple-choice text:

Friday 13th/15th/30th November. What a day! My alarm clock didn't sing/ring/hear so I overslept. I got up/woke up/wake up at .9/10/11 o'clock with a terrible headache/backache/toothache. I suddenly remembered I had an appointment with the doctor/hairdresser/dentist at quarter/ten/twenty past ten. I ran out of the house and down the street. etc

And as a final comment, the way in which you read is vital. The first time should be at normal speed- indeed, you could give students a gist listening activity to do while they listen. The second time should be slower, pausing at the end of word groups , and mentioning the punctuation necessary. And then a final read-through, again at normal pace.

Bibliography:

Tice, Julie: The Mixed Ability Class. Richmond 1997 . ISBN 9 788429 449273
Scrivener, Jim . Learning Teaching ISBN 14105013990

Alistair Watson

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL MEDIO RURAL

Ana Isabel Muriel Daza

Podemos definir la actividad como la manera activa y ordenada de llevar a cabo las experiencias de aprendizaje. Deben ser coherentes con los objetivos a conseguir y lo suficiente significativas y variadas. Para desarrollar algunas actividades podemos contar con la colaboración de la familia, de ahí la importancia de la coordinación de los padres con los tutores que además es elemental si hablamos de niños de corta edad.

Las familias podrán colaborar de manera presencial y no presencial. Éstas colaboraran o no independientemente del medio donde residan. Daremos a continuación algunas características del medio rural:

- Presenta una estructura familiar de clan.
- Los abuelos son los cabezas de familia.
- Escasa presencia del padre.
- La madre se hace cargo de todas las labores domésticas y además de la educación de los hijos e hijas.
- Ambiente rico en experiencias de vida de los adultos y pobres de cultura fuera de su casa.

A continuación, expondremos un listado de las actividades en las que pueden participar las familias de los niños y niñas de Educación Infantil en el medio rural.

Presencial.

A. Dentro del aula:

- Podrán participar en talleres (de juego de mesa, de tallado, de modelado, de costura...).
- Participar en la decoración del centro y del aula.
- Podrán participaren actividades como "el protagonista de la semana".
- Participarán sistemáticamente o esporádicamente en actividades de apoyo o refuerzo.
- Podrán hablarnos de las profesiones, así como de los utensilios, ropa, etc.... que se utiliza (agricultor, ganadero...).
- Cuentacuentos: los abuelos pueden contar cuentos o historias sobre el pueblo.

B. En la calle:

- Nos ofertarán visitas (un granja, un huerto...).
- Colaborarán en otras visitas.
- Participarán en las fiestas del pueblo, las romerías, fiestas del patrón, carnaval...
- Sembrar un árbol.

No presencial.

- Aportando material.
- Valorando los trabajos de sus hijos.
- Respetando los horarios de entrada y de salida.
- Realizar con sus hijos actividades de apoyo y desarrollo.
- Inculcándole actitudes y respeto sobre la educación.
- Elaboración y recopilación de cuentos típicos.
- Elaboración del material para el aula.
- A través del AMPAS.

Para terminar, diremos que las actividades en las que los padres puedan participar con sus hijos no va a depender del medio donde vivan: medio urbano o rural, sino de la actitud y el interés de los padres en intervenir en la educación de sus hijo, así como de la habilidad el maestro para implicarles en la educación.

Se puede favorecer la participación de la familia: aumentando las expectativas sobre la Educación Infantil que tengan éstas y planificando actividades atractivas para niños y padres.

Ana Isabel Muriel Daza

THE FUNCTION OF PHYSICAL SETTINGS IN NATHANIEL HAWTHORNE'S THE SCARLET LETTER

Ana María Carrillo Sánchez

Physical settings play a very important role in *The Scarlet Letter*. They evoke motifs such as civilization versus wilderness, and night versus day. Physical settings inform the reader about the text's themes. This article presents some occasions in which the author used the "pathetic fallacy" device, to enrich his work; but also to echo the feelings of a given character.

In *The Scarlet Letter*, the town and the surrounding forest represent opposing behavioural systems. The town represents civilization, a rule-bound environment where everything one does is on display, and transgressions, are quickly punished. The forest, on the other hand, is under natural rather than under human authority. In the forest, society's rules do not apply, and alternate identities can be adopted. While this allows for misbehaviour (Mrs Hibbin's midnight rides, for example), it also permits greater sincerity and an escape from the repression of Boston. When Hester and Dimmesdale meet in the woods, for a few moments, they become happy young lovers once again. Hester's cottage, which, significantly, is located on the outskirts of the town at the edge of the forest, embodies both orders. It is her place of exile, which ties it to the authoritarian town, but because it lies apart from the settlement, it is a place where she can create a life of relative peace for herself.

Hawthorne emphasizes the contrast between sunlight and darkness into two categories: those which are socially acceptable, and those which must take place in secret. Daylight exposes an individual's activities and makes him or her vulnerable to punishment. Night, on the other hand, conceals and enables activities that would not be possible or tolerated during the day; for instance, Dimmesdale's encounter with Hester and Pearl on the scaffold in chapter twelve. These notions of visibility- such as Hester's public letter- and concealment- for instance Dimmesdale secret letter on his chest- are linked to one of the book's larger themes: the theme of inner natures which manifest themselves. During the day, intimate things are once again hidden from public view or assessment, and secrets remain secrets.

The climax of the story takes place when Hester and Dimmesdale meet in the forest. It is a very cloudy day, but when they decide to escape together the sun comes out. Then, as Hester feels completely unrestricted in the forest, she even removes her cap; she feels free, so Nature seems to smile (i.e. appearance of sun light). As it is said above, Nature echoes the feelings of a character (pathetic fallacy), so physical settings (weather, natural elements, etc.) play the role of a "chorus" in situations such as these.

To sum up, two physical settings - town and forest - represent one of the main themes of the novel, i.e. the conflict or opposition between freedom-nature and rules-civilization. Then, it have been discussed the importance of times of day in the novel; night brings into force a set of rules that differs from those of the daytime. Finally, it has been mentioned how physical settings function as a chorus of characters' feelings.

Bibliography:

- Crowley, J. Donald, ed. (1970): Hawthorne. The Critical Heritage. London: Routledge.
- Lynn, K. S. (1961): *The Scarlet Letter: Text, Sources, and Criticism*. New York: Harcourt.
- Feidelson, Jr., Charles (1953): *Symbolism in American Literature*. Chicago: U of Chicago P.
- Kaul, A. N., ed. (1966): Hawthorne. A collection of Critical Essays. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ana María Carrillo Sánchez

COMO APRENDE A DIBUJAR UN NIÑO CIEGO

Beatriz Flores Lora

Algunos de los problemas o retrasos que pueden presentar los niños invidentes y deficientes visuales en el proceso educativo precisan de un enfoque alternativo basado en la creatividad para su superación.

La percepción táctil y auditiva son básicas para el desarrollo de los alumnos con discapacidad visual, por lo que es preciso impulsar un aprendizaje significativo y vivencial a través de estos sentidos, pero integrando, además las informaciones provenientes de los demás sentidos.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que, desde una concepción creativa, se planifiquen actividades creativas, expresivas y lúdicas y estrategias didácticas de procesamiento conceptual y analógico, permitirán al niño con discapacidad visual la estimulación de su expresión a partir de múltiples lenguajes (verbal, plástico, dramático, etc.), consiguiendo un aprendizaje constructivo y significativo.

LAS IMÁGENES MENTALES DE LOS NIÑOS CIEGOS Y SUS DIBUJOS.

Quienes nunca han tenido la oportunidad de conocer una persona ciega acostumbran a preguntarse cómo serán el pensamiento y los sueños de éstos, cómo se imaginarán que son las cosas que nosotros vemos. Esta reflexión junto a la desoladora observación de los cuentos y libros de texto en Braille, donde no aparecían jamás dibujos llevaron a la necesidad de buscar soluciones.

Se partió de la hipótesis siguiente: si las imágenes mentales de los niños ciegos no diferían significativamente de las que se forman los niños videntes, aquellos podían si ninguna duda realizar representaciones pictóricas iguales que las de éstos. Sólo había un inconveniente. ¿Cómo dotar a los niños ciegos de unos materiales e instrumentos que les facilitaran la realización de los dibujos? Dificultad que se solucionó en parte con la aparición coincidente de gomas de caucho sobre las que, al colocar un papel, los trazos dibujados quedaban en relieve.

ESTUDIO DE LAS IMÁGENES MENTALES.

La idea sobre la formación de las imágenes mentales ha cambiado a lo largo de la historia de la psicología. Hoy se dispone de medios técnicos y métodos de experimentación que permiten acercarnos con mayor seguridad al desarrollo de las imágenes y su función en el pensamiento. Ningún teórico de las imágenes mentales acepta que sean literalmente "dibujos en la cabeza"; se trata más bien de réplicas funcionales de la información visual. Investigadores recientes intentan dar un paso más. ¿Por qué deben los experimentos en psicología basarse sólo en material visual o verbal, si en la vida real una gran parte de la conducta viene activada por sonidos, olores, experiencias táctiles y cinestéticas?

Posiblemente los diferentes estímulos preceptuales son importantes claves para la discriminación, reconocimiento y memoria de los objetos. En consecuencia, los modelos de memoria han de someterse a prueba mediante diversas modalidades preceptuales.

Las investigaciones se vuelven cautelosas a la hora de afirmar que la experiencia visual sea la única y, mucho menos la fundamental, en el momento de construir las imágenes mentales. Si los niños ciegos pueden realizar dibujos como los videntes, es de suponer que el sistema háptico es tan experto como pueda serlo el sistema óptico para la conformación de las imágenes mentales, las cuales pueden plasmarse y reconocerse por ciegos y videntes.

El dibujo en las primeras etapas del desarrollo es uno de los ejes vertebradores de la mayoría de las prácticas escolares. Al potenciar esta actividad se le ofrece al niño un medio de expresión de emociones, de descarga de tensiones, de manifestación de fantasía y de creatividad, favorece su socialización y mejora su organización espacial.

Los niños ciegos no solo pueden aprender a dibujar, sino que estos dibujos van adquiriendo calidad y precisión a medida que se avanza en el aprendizaje y nos muestran más nitidamente, a través de la representación de la imagen, que los niños tienen una percepción más correcta sobre la realidad de los objetos.

Si a los niños se les introduce el método apropiado de aprendizaje del dibujo y se mantiene la misma intervención que se mantiene para los niños videntes en cuanto a trabajo continuado en el aula, se podría esperar que si en esta experiencia aparecen dibujos con una cierta representatividad expresiva, los niños ciegos podrían dar una mayor calidad y precisión en sus dibujos. Por lo tanto, se puede concluir que los dibujos realizados siguen los principios del dibujo que se creen universales para el niño vidente.

PROCEDIMIENTO Y APRENDIZAJE DEL MÉTODO.

Objetivos:

- Estimular el sentido del tacto.
- Favorecer el desarrollo de la capacidad para interpretar las informaciones táctiles.
- Posibilitar el conocimiento de los objetos del mundo circundante.
- Desarrollar el proceso encaminado a comprender el paso de la tridimensionalidad a la bidimensionalidad.
- Interpretar los dibujos representados en el espacio gráfico.
- Organizar el esquema corporal en el espacio gráfico.
- Iniciarse en la adquisición de habilidades para la realización de dibujos.

Material complementario:

- Papel de relieve.
- Punzón o bolígrafo.
- Plancha de goma.
- Objetos reales.
- Juegos de siluetas.
- Encajes.

Aprendizaje de los volúmenes.

1º Ofrecer al niño la oportunidad de conocer los objetos reales (todos los posibles):

- Que los toquen,
- Que los huelan,
- Que oigan los sonidos que produce
- Para qué los utilizamos,
- Que se metan en ellos (tren, avión, etc.).

2º Dar al niño los volúmenes que representan esa realidad conocida. Poco a poco iremos introduciendo los que no ha tenido ocasión de conocer:

- Que los explore y diga algo sobre ellos.
- Se le enseñe los rasgos críticos,
- Se le pida que imite sonidos que recuerden al objeto real (que ladre si es un perro, etc.).
- Se le deje que juegue con los objetos.
- Se le narre algún cuento donde aparezcan los elementos, dejándole al mismo tiempo que manipule los objetos.

Si el educador tiene otros objetos que representan lo mismo que los elementos, pero en distintas posiciones, dejará que el niño los explore pero explicándole detalladamente en qué situación se encuentran; por ejemplo, un perro tumbado o sentado, hacer que el niño posicione su cuerpo imitando al animal.

Recomendaciones a los profesores:

Si algún profesor observa que su alumno no aprende a dibujar o no reconoce dibujos al tacto, debería hacerse preguntas sobre los aspectos que faltan por madurar en el niño como:

- Tonicidad en los flexores de los dedos.
- Tonicidad muscular brazo-manos-dedos.
- Control motor de los trazos.
- Agnosia digital.
- Organización en el espacio ambiente, en el espacio gráfico.
- Función simbólica.
- Motivación.
- Percepción háptica (sensibilidad táctil, habilidad explicatoria y de discriminación) o sencillamente falta de aprendizaje y ejercitación.

Beatriz Flores Lora

LOS EMAIL QUE NUNCA TE ENVIÉ

Blas Valentín Moreno

"Desde aquel día en que te vi por el retrovisor de mi coche, mientras la lluvia no cesaba en su intensidad, intuí que eras un personaje literario que valía la pena novelar"

En esta frase logra compendiarse el principal argumento de la obra del Director de la UNED en Valencia, D. Javier Paniagua: la literatura como sucedáneo –droga intelectual que se necesita para vivir-, literatura como recurso intelectual de posesión del objeto deseado, literatura como bisturí de cirujano para llegar a un fondo abstracto donde extirpar la espina de la imposibilidad.

Y esa imposibilidad se recubre de palabras, expresión de un sueño inteligible, como una mano distante intenta alcanzar la escurridiza y nebulosa esencia.

Es esa esencia hecha de niebla, cuya textura podemos ver mediante el intelecto y la filosofía, pero cuya concreción pertenece al mundo más consuetudinario y práctico de la realidad. La literatura, como representación de esa realidad de relaciones humanas, es, sin duda, una representación galvanizada de subjetivismo, de platonismo, espejo donde se muestran los deseos, las esperanzas, las frustraciones.

Este libro del Profesor Paniagua, logra, además, no sólo mostrar el decurso temporal de toda esta teoría, sino también su resultado: finalmente, el autor de los e-mails, "Jonás Palermo", contrariado por la reacción del objeto de su fascinación ("Azucena") cuando es descubierto por ella como el autor anónimo de los e-mails, llega a decirle –apesadumbrado y golpeado por el trato real del que estaba siendo objeto- que era una niña mimada y que podía ser muy lista en las cuestiones académicas, pero poco en las sentimentales. Es el ego golpeado en su teoría literaria, en su representación de la realidad, como medio de apresamiento de una realidad escurridiza, que termina volviéndose contra su creador.

El lirismo o fascinación por la mujer que presenta nuestro protagonista autodiegético y omnisciente, su carencia de practicidad, choca frontalmente, como una antítesis no solo estilística, sino también actitudinal, cuando, reunido con sus amigos (profesores universitarios como él) en una terraza, éstos, enterados de sus andanzas con aquella profesora universitaria, le reprochan su conducta tan poco práctica: "Pero, tío, encima no te la has tirado. Eres gilipollas. Te estás volviendo un espiritualista. Pero, joder, ¿cómo puedes perder el tiempo de esa forma? No tienes solución. Dedícate a la literatura y abandona el mundo." Y sobre todo, escucha de uno de sus amigos, la frase más práctica y quizá por ello menos comprometida con los sentimientos que puede proferir alguien en el campo de las relaciones humanas: "Polvo que no has de tener, déjalo correr".

Los e-mails que nunca te envié, como mimesis, como representación mimética de la realidad, abarca varios campos temáticos, bajo el denominador común de las relaciones humanas, y, dentro de éstas, es el tema amoroso-sexual el que copa más espacio. Evitar el comentario de todos los aspectos humanos y filosóficos de los que está dotada esta novela dejaría una visión manca, una visión a retazos de una complejidad que, de circunscribirse a un tema, sería -como ya apunté anteriormente- al genérico de las relaciones humanas, y por extensión, al mundo, muchas veces, huero, insustancial, de las apariencias; por ejemplo, el mundo de apariencias universitario, donde muchas de las carreras aparecen "ungidas por el dedo", apadrinadas; el mundo de la política, que, si bien es tratado por el Profesor Paniagua con tacto, sin estridencias, ello no imposibilita observar un fondo de denuncia: la política como un fin en sí mismo de medro social, como un "trabajo más" para quien, quizá, no tiene más interés –en última instancia- que su propio sustento y beneficio.

También el tema de la muerte, de la fugacidad de las cosas, que aparecen reflejados en el microcarcinoma del protagonista, en el asesinato por parte de ETA de uno de sus amigos, en el tiempo fugaz que parece correr –impotente- ante sus ojos, en la referencia al suicidio, en la confesión del protagonista de que la seducción ante las mujeres –sin finalidad sexual- es una forma de seguir sintiéndose uno vivo, deseado, de no caer hundido en la decrepitud y humillación a la que somete el tiempo.

"... porque la vida no puedes preverla, es un accidente, y la muerte llega en cualquier momento" (pág. 119).

Y será dicha visión de la muerte, de la fugacidad del tiempo, de la vida como continua lucha la que aparecerá en todo su esplendor en la entrevista realizada al anarquista Cipriano Mera. Sus palabras, duras y firmes, curtidas en la dureza de la guerra, en el rigor de la albañilería y en la nebulosa de los años, resultan elocuentes al referirse a la Guerra Civil: "Mandé fusilar y lo hice con conciencia y a pleno rendimiento. La guerra tiene sus normas... es una cuestión de vida o muerte, o vives tú y muere el enemigo o mueres y es el otro el que subsiste.... La República era una causa justa para los que nada teníamos, para la libertad, para la revolución que podíamos hacer un día donde no existirán ni explotadores ni explotados...".

La amistad "no es verdad que elijamos a nuestros amigos, muchas veces es el azar y la necesidad lo que nos impulsa", la violencia de género, el ejército dividido en castas de "chusqueros" y "nobles", el encontronazo con la guardia civil una vez solventado su problema de cáncer, y ciertas referencias literarias como Robert Musil, Baltasar Gracián y "Epístola moral a Fabio", terminan por completar esta novela psicológica, representativa, que pretende desentrañar con precisión de bisturí la esencia y la realidad de las relaciones humanas; relaciones humanas que son –más hoy en día- cambiantes, efímeras, sometidas al dictamen –muchas veces caprichoso e imprevisible- del tiempo, el mismo tiempo que nos sepulta lenta pero inexorablemente en su decurso, envejeciéndonos, golpeándonos; entonces, intentamos capturar la esencia y la realidad de la vida, escribimos a ella desde nuestra atalaya de deseos, pero ésta no escucha, termina devolviendo, al mismo punto de partida, las cartas –los emails- que un día enviaste para que tuvieran puerto y destinatario: el destino de tu comprensión, el puerto de tu esencia: Los emails que nunca te envié.

Blas Valentín Moreno

GESTIÓN DEL CAPITAL INTELECTUAL DEL SUJETO

Débora Madero Barreno

Cualquiera que sea el contexto de que se trate -escolar, ocupacional o cualquier otro- comprobamos que debemos seguir un proceso continuado y permanente de aprendizaje, imprescindible para nuestro desarrollo y adaptación personal, profesional y/o social y que indefectiblemente realizamos en interacción con nuestros semejantes. Si dominamos los distintos factores que influyen en dicho aprendizaje y/o desarrollo podremos propiciarlo, se trate de nuestro propio aprendizaje o del ajeno que, en definitiva, redundará en nuestro interés.

Desde la perspectiva de quien formula o plantea objetivos de aprendizaje o desarrollo (educativos, profesionales o sociales), a quien corresponderá dirigir y vehicular su cumplimiento, se hace necesario considerar, entre otras, las características intelectuales de aquellos a quienes corresponde cumplirlos, características que incidirán en el modo en que van a recibirlos, asimilarlos y actuar para su consecución; esto permitirá facilitar y potenciar el proceso de aprendizaje y/o desarrollo y contribuir a garantizar el éxito y el consiguiente logro de los objetivos propuestos.

Sabemos que no existe, por las múltiples circunstancias intercurrentes en cada caso, extrínsecas e intrínsecas al sujeto destinatario del aprendizaje o desarrollo, una forma única de liderar el proceso. Específicamente, el estilo que se aplique puede y debe hacerse depender de cómo funciona la mente humana, de cómo se recibe y procesa la información y la experiencia por los sujetos.

A este respecto, podemos distinguir tres patrones básicos de aprendizaje: visual, auditivo y Kinestésico.

EL APRENDIZAJE VISUAL:

Hay personas que aprenden mejor mediante la lectura o la visualización de alguna manera de aquello que deben aprehender; que prefieren leer y observar a escuchar o practicar. Son individuos con mayor capacidad de pensar en imágenes y así, a la abstracción y asociación de conceptos e ideas y la planificación.

El uso de material visual en general y de colores y dibujos en particular y por ello, de resaltadores, subrayado, gráficos, imágenes, esquemas, palabras claves o glosas les resultará muy beneficioso.

EL APRENDIZAJE AUDITIVO:

Cuando recordamos empleando el sistema auditivo lo hacemos de manera secuencial y ordenada. Una persona visual, al poder ver toda la información a la vez podrá pasar de un punto a otro sin perder la ilación. Una persona auditiva necesitará recordar paso a paso toda su grabación mental para no perder el enlace. Estos últimos aprenden mejor a partir de instrucciones verbales, exposiciones, discusiones, lluvia de ideas, repetición.

El uso de preguntas y respuestas orales, la repetición de la exposición, el trabajo en grupo y el trabajo oral previo a la ejecución de la actividad les será muy beneficioso.

APRENDIZAJE KINESTÉSICO:

Cuando se procesa la información asociándola a sensaciones y movimientos, es decir, a nuestro cuerpo, usamos el sistema de representación kinestésico.

Es un sistema de aprendizaje mucho más que los anteriores pero más efectivo y profundo. Una vez que aprendemos a conducir un coche, montar en bicicleta o escribir a máquina no se olvida. Se aprende "haciendo", esto es, a través de la acción y la manipulación.

Las personas kinestésicas aprenden con mayor lentitud y requieren por ello de más tiempo lo que no implica menor inteligencia sino exclusivamente una distinta forma de aprendizaje.

Se benefician del uso de laboratorio, ordenadores y otras tecnologías, la demostración/actuación, la construcción, etc, tanto más cuanto más se involucre el cuerpo en la actividad. Ejemplos sencillos y prácticos de enseñanza-aprendizaje en este caso son caminar mientras se recita en voz alta o escuchar un texto empleando auriculares y, resumidamente, todo lo que implique interactuar con el entorno y sus elementos.

Determinado el estilo de aprendizaje de una persona, si utilizamos la modalidad de enseñanza y/o comunicación adecuada a las características analizadas, se incrementarán notablemente las posibilidades de que capte e interiorice el mensaje y actúe en consecuencia. La manera idónea de enseñar y aprender sería emplear los tres estilos conjuntamente, incidiendo en aquél en que el sujeto destaque. La aplicación simultánea de las tres técnicas de enseñanza-aprendizaje tiene, por lo demás, un efecto más intenso en el sujeto destinatario, generándose, a un tiempo, un triple aprendizaje. Es el modelo de aprendizaje llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK).

Por ejemplo, en el ámbito empresarial; si pretendemos transmitir el trato esperado hacia nuestros clientes por el comercial expondremos al mismo cuál es el comportamiento deseado (auditivo), aportaremos material para su lectura, memorización y asimilación (visual) y realizaremos una demostración y/o plantearemos una situación en la que deba actuar (kinestésico).

Otro ejemplo: En el contexto de una negociación nos será igualmente útil preparar la misma (material, explicaciones, situación o elementos del entorno, actuación general, etc.) de acuerdo a las características intelectuales de nuestro oponente, esto es, la forma en que percibe el exterior y procesa la información y la forma en que se comunica; no obstante, también deberemos utilizar, en cualquier caso, las tres alternativas a fin de asegurar y reforzar la comunicación y, de este modo, acertar con el tipo de explicación y actuación que demanda o necesita para "entender" o "llegar a un pleno entendimiento" y asimilar los datos de la mejor manera posible.

Llevado al aula, como profesores y para optimar los resultados, interesará organizar el trabajo teniendo en cuenta la manera de aprender de todos los alumnos y alumnas y las posibilidades de cada sistema de aprendizaje, que serán más o menos eficaces en función de la materia.

Así, por ejemplo, hay que considerar que la explicación dada en clase se recibirá de un modo diferente por los alumnos y alumnas. A algunos les será más fácil retener las explicaciones que se escribieron en la pizarra, mientras que otros podrán recordar mejor las palabras dichas por el profesor y, en un tercer caso, tendríamos alumnos y alumnas que recordarán mejor la impresión que esa clase les causó por el modo en que discurrió. De otro lado, habrá materias como las matemáticas que se prestan mejor a un aprendizaje kinestésico, otras como el arte en las que resulta mejor un aprendizaje visual y otras como los idiomas en las que deberemos priorizar el aprendizaje auditivo; reiterando el efecto multiplicador de aplicar siempre los tres sistemas.

En síntesis, cada individuo manifestará una propensión hacia uno u otro tipo de aprendizaje; para exprimir todo su potencial debe estimularse su desarrollo atendiéndose a cuál sea el estilo primario o más destacado y el terreno a que se aplica, entendiéndose, sin embargo, esta premisa en el sentido de que dicho estilo no anulará sino que primará sobre los demás. Los hay que requieren de más explicaciones, los hay que requieren de más material, y quienes necesitan sobre todo participar directamente en situaciones; pero lo más efectivo será explicar, proporcionar material y permitir actuar en todos los casos, acentuando uno u otro aspecto del proceso en función de las necesidades de su protagonista.

Por último, se infiere que el comportamiento de las personas variará según el sistema de aprendizaje que tengan más desarrollado afectando el estilo de aprendizaje, por tanto, a la manera como una persona se desenvuelve en un entorno educacional por lo que a través del comportamiento podremos conocer su patrón de aprendizaje y a través de éste influir en su comportamiento.

Conocer el tipo predominante de aprendizaje del sujeto y sus implicaciones así como, en general, los distintos estilos de aprendizaje se revela, así, como una herramienta poderosa para la eficiencia de los recursos humanos en su acepción más amplia y, por consiguiente, para maximizar el beneficio.

Débora Madero Barreno

LA ENTREVISTA Y SU TEORÍA DESDE UNA VISIÓN LOGOPÉDICA

Esperanza Macarena Ayala Gutiérrez

A la hora de realizar una entrevista, debemos centrarnos en los objetivos fundamentales que posee, como son: obtener información y empatía, relación terapéutica. Siendo este segundo objetivo de gran importancia en la primera sesión, ya que hay que darle una *Confianza Profesional*, e intentar conseguir una *Confianza Personal*, del entrevistado / a hacia nosotros.

Existen un conjunto de teorías sobre las formas de entrevista, entre ellas destacamos:

1. Teoría de los Sistemas:

Podemos diferenciar entre dos casos:

- *Causalidad Lineal*: Entre el logopeda y la familia se crea una interacción no favorable.
- *Causalidad Circular*: Cada parte aporta algo y evita que una de sus partes de cierre, siendo esta misma la más aconsejable para los *logopedas*.

Dentro de esta teoría, nos encontramos con la **teoría General de los Sistemas**, en el cual observaremos el principio de la totalidad, donde debemos observar cómo actúan las personas entrevistadas durante ese período, percibiendo como se crea mejor la interacción. Por ejemplo:

- A veces basta con que se cambie una sola cosa para que cambie todo el sistema.
- A veces personas por separado son muy buenas pero en su interacción no funcionan.

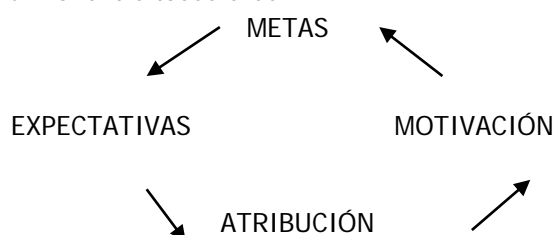
2. Teoría de la Comunicación:

1. **Imposibilidad de no comunicarse**: Todo es comunicación e incluso el silencio producido durante una entrevista es otro tipo de comunicación.
2. **Los niveles contenido y relación**: *Contenido*: Puede ser el mismo, es decir, la impresión que nos llevamos. *Relación*: Opinión implícita de que el emisor piensa de sí mismo y del receptor.
3. **La puntuación de los hechos**: Debemos de centrarnos en la diferenciación de los datos que nos dan los padres y sus puntos de vista.
4. **Comunicación digital y analógica**: *Digital*: Todos los lenguajes no desarrollados por los seres humanos, por consenso. Ej.: Habla, números,... *Analógico*: Es todo lo no verbal, gestos, tono de la voz, contexto, dibujos, forma de vestir,...
5. **Interacción simétrica y complementaria**: *Simétrica*: En la que ambos quieren llevar la razón. *Complementaria*: Es estar de acuerdo el uno con el otro.

3. Teoría sobre la motivación:

Depende de lo que te gusta, del contexto físico, cumplimiento de objetivos, consecuencias,... Una persona necesita estar motivada para poder conseguir o alcanzar las metas propuestas, en el momento en el que se llegan a estas metas avanzarán para poder desarrollar las expectativas. Llegados a este nivel darán lugar a las atribuciones, a las explicaciones que se dan sobre lo que han de realizar por estar a esta altura.

De esta forma, se crea un rol entre todas ellas:



Observando las **atribuciones**, éstas dependen de cada persona. Pueden ser: **Internas** (Cuando la persona se siente agente) o **Externas y Estables** (Cuando estamos seguros de nosotros mismos) o **Inestables** (Cuando no se siente agente). Pudiéndose **combinar** y formar **diferentes atribuciones** tanto de **éxito** como de **fracaso**. Por ejemplo:

Atribución de éxito interna – inestable: Estudié mucho

Atribución de fracaso interna – inestable: Me salió mal. Estudié poco.

En cuanto a las **expectativas**, nos encontramos con: **locus de Control:** hace referencia a la desconfianza, la inseguridad que tenemos, distinguimos entre **Locus de Control Externa:** Conseguir un objetivo depende de nosotros mismos y **Locus de Control Interna:** Cuando el objetivo sí depende de nosotros. Además dentro de las expectativas nos encontramos con la **Autoeficacia**, refiriéndose a las creencias que tenemos sobre nuestra propia capacidad. Ejemplo: Que tal se te da la música (Para hablar con gente nueva).

2. Fases de la entrevista:

Definición de contexto:

Debemos de especificar quiénes somos y como se trabaja, el nombre, contexto el que trabajo, medios técnicos, otros profesionales, la duración de las sesiones, programas de contacto...

Todo este tipo de explicación se llevará a cabo según la situación en la que estemos, si es un gabinete, un colegio público o privado,...

Negociación de la demanda:

En cuanto a la demanda, es todo aquello que la gente pide de nosotros, qué es lo que piden y quién lo pide. Teniéndolo todo muy claro para saber cómo actuar posteriormente.

Obtención de la información:

Se puede obtener por medios diferentes, bien por contacto telefónico, en persona,...

Durante la realización de las entrevistas habrá que **tener en cuenta** los siguientes aspectos:

- Se le hace afirmaciones, asentir con la cabeza, preguntas abiertas, contacto visual; Intentar hacerle siempre preguntas abiertas; La posición corporal, inclinamos hacia delante, vamos preguntando a uno u otro, mantener contacto físico; repetir como forma de transmitir que está atento,...
- Finalmente se le hace un resumen de lo más importante de todo lo que se ha comentado, implicando que hemos captado la idea.

Entrevista en Parejas

Existe diferencia cuando realizamos una entrevista realizada con la madre y el niño/a, o cuando nos encontramos en una situación en la cual vienen ambos padres juntos, o familiares más cercanos. Las habilidades en una entrevista madre – hijo, no cambian, seguirán siendo las mismas, en cambio, en los dos adultos si cambiará.

Igualmente hay que ir haciendo resúmenes, tanto de uno como del otro, no importando si es un niño o una persona adulta, e ir captando las ideas que tengan en común. Realizando una visión de cada uno de ellos para que se sientan entendidos en sus puntos de vista. Se ha de admitir las opiniones de los dos, procurando que en cada tema hablen ambos, en caso de que solo hable uno de ellos, le dirigiremos la mirada o le haremos preguntas centrándonos en esta persona, mencionando su nombre o intentando que note la necesidad de que nos responda él.

Devolución.

La devolución es un aspecto muy importante después de realizar una evaluación a cada sujeto. Debemos explicar nuestras conclusiones, los resultados que hemos obtenido, si es necesario el tratamiento o no, etc. Terminando todo el personal contentos y convencidos de ello.

Existen dos formas de proceder a la devolución: De forma *hablada* y de forma *escrita*.

Hablada:

En primer lugar, recordaremos la demanda, daremos una explicación de lo realizado en la evaluación, se le darán los resultados obtenidos y las conclusiones, dándoles una interpretación de los resultados para que nos comprendan con mayor claridad.

Finalmente, se hará una propuesta de intervención, para que vean lo que se puede hacer para poder corregir esta "dificultad", se le explicará a los padres lo que hay que hacer, el trabajo a realizar por el o los logopedas del centro, el que ellos mismos han de llevar a cabo, otros profesionales,...

Escrita:

Se lleva a cabo el mismo procedimiento que de la devolución hablada, pero en esta ocasión debemos tener en cuenta a quién va dirigida, si es para nosotros, para los padres, otros profesionales,... y para qué lo hacemos, qué objetivos debemos de cumplir.

Esperanza Macarena Ayala Gutiérrez

JUEGOS EDUCATIVOS. FyQ PASSWORDS

Jesús Manuel Muñoz Calle

Introducción.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TICs, en la Educación es un fenómeno imparable, cuyo uso se está extendiendo rápidamente y su alcance es cada vez mayor. De entre la gran variedad de aplicaciones que tienen estas herramientas, los juegos educativos tienen gran acogida entre el alumnado y así lo he constatado año tras año en las encuestas y entrevistas que realizadas a mis alumnos.

Los juegos educativos permiten realizar un proceso de enseñanza aprendizaje en un entorno atractivo con un alto grado de motivación, que conlleva una participación muy activa del alumnado, un alto grado de atención y unos resultados excelentes. Todo ello se potencia si se cumplen dos requisitos:

- Utilizar juegos conocidos y que gocen de una alta aceptación, como los juegos de los concursos de televisión o los juegos clásicos.
- Adaptar el formato y los contenidos del juego a las características específicas del alumnado, de la materia sobre la que versa el juego y de los recursos tecnológicos de los que se dispone.

Recursos informáticos.

Inicialmente comencé realizando juegos educativos de forma rudimentaria, sin el uso de las TICs, posteriormente realicé diseños mediante programación en Basic y de ahí pasé a la utilización de hojas de cálculo, programas de presentación de diapositivas, páginas html, flash, etc. Hace unos años me incorporé al Proyecto Newton del Ministerio de Educación Política Social y Deporte, que trabaja con escenas en lenguaje Java basadas en la aplicación Descartes. Esta última aplicación me ha permitido diseñar versiones adaptadas de juegos educativos, tales como: Pasapalabra, Saber y Ganar, Millonario, Fifty:Fifty, Identity, Trivial, Ahorcado, Hundir la flota, Passwords...

En el presente artículo nos centraremos en la versión realizada para el popular juego de Passwords, que he titulado FyQ Passwords, ya que, aunque aplicable a cualquier materia y nivel, se ha particularizado para la materia de Física y Química de un nivel de secundaria y bachillerato. Este juego permite manejar: el vocabulario propio de la materia, asociación de términos, ideas, sinónimos, antónimos, etc.

Para su puesta en escena solamente se necesita un ordenador, que tenga instalado un navegador y la máquina virtual de Java. La presentación del mismo gana si se utiliza un cañón-proyector.

Puesta en práctica.

Aunque se han diseñado varias versiones de este juego: para jugar solo contra el ordenador, para dos o más jugadores, con selección automática de los términos o en versión configurable, etc, nos vamos a centrar en la puesta en práctica del mismo para un grupo completo de alumnos de secundaria o bachillerato.

Se organizan dos o más equipos, compuestos de dos jugadores cada uno y un presentador. Cada equipo debe tener dos miembros. El presentador deberá ser el encargado de dar por correctos o no los "passwords" y de velar por el correcto cumplimiento de las reglas del juego.

Las palabras clave o "passwords", pueden estar previamente introducidos o ser introducidos antes de cada ronda. Esta última opción, permite que los alumnos y alumnas participen también en la propuesta de términos, mejorando aún más la funcionalidad educativa y motivadora del juego.

En primer lugar se realiza una ronda clasificatoria, en la que participan todos los equipos de forma secuencial.

Uno de los jugadores se colocará de espaldas a la pantalla, donde irán saliendo un máximo cinco "passwords" o palabras clave. En un tiempo determinado, el otro jugador ofrecerá pistas, que sólo podrán ser de una palabra que no contenga la raíz del "password". Si se incumplen estas reglas el "password" en cuestión queda anulado. En la dinámica del juego un jugador da una pista y el otro una posible respuesta, hasta que acierte el "password" o se pase a la siguiente. Si hay tiempo suficiente los "passwords" que hayan sido pasados se pueden retomar posteriormente. Una vez que el tiempo ha terminado se pasa al siguiente equipo, y así sucesivamente. Se pueden realizar tantas rondas como se decida inicialmente.

Una imagen del juego en la ronda clasificatoria es la siguiente. En ella se observan las palabras acertadas, el tiempo transcurrido, la puntuación y el "password" actual.



El equipo que al final de la ronda clasificatoria haya conseguido mayor puntuación pasará a la ronda final del juego. Una imagen del marcador al final de la ronda podría ser la siguiente, en el que se clasificaría el equipo dos, formado por Jesús y Carmen.

MARCADOR	
EQUIPO 1: ANA Y PACO	8
EQUIPO 2: JESÚS Y CARMEN	10
EQUIPO 3: ANTONIO Y LORENA	6
EQUIPO 4: MARÍA Y JOSÉ	5
EQUIPO 5: PEDRO Y PABLO	9
EQUIPO 6: JUAN Y DAVID	7

La ronda final sigue la misma dinámica de juego que la ronda clasificatoria, con la salvedad de que se pueden ofrecer un máximo de tres pistas por "password" y que si se decide pasar un "password" éste no se podrá retomar posteriormente.

El juego tiene seis niveles, en cada uno de los cuales deben de acertarse cinco "passwords" para superarlo. En el primer nivel se ofrecen diez "passwords" distintos, en el segundo nueve, en el tercero ocho, en el cuarto siete, en el sexto seis y en el último cinco.

Cada vez que se supere un nivel, el jugador podrá optar por plantarse y conservar los puntos o pasar al siguiente nivel. El tercer nivel se considera de seguridad y una vez superado, su puntuación nunca se pierde.

Si un jugador no supera un nivel, finaliza el juego, y la puntuación conseguida será la del nivel de seguridad, si éste se ha superado, o de cero puntos en caso contrario. Una imagen de la ronda final es la que se presenta a continuación.



THE IMPORTANCE OF TOTAL PHYSICAL RESPONSE IN ENGLISH PRIMARY CLASSROOM

María José Fernández Pérez

James Asher has demonstrated in decades of experiments that the optimal language acquisition experience is: comprehension before speaking. We can observe this phenomenon with babies. No parent would expect or demand that infants will begin speaking immediately. There is a preparation period of months before the child utters anything intelligible such as 'mummy' or 'daddy'.

Notice that the child is in silent, but acknowledging understanding with a physical movement which often shows a complex comprehension of the target language. For instance: 'Pick up your toy and put it on the chair in your bedroom'. For months before even babbling appears, there is a silent period in which the infant seems to be listening to directions from caretakers: 'Look at me!' 'Smile for daddy!' 'Raise your hand!' 'Walk to mummy!' These are unique 'conversations' in which someone speaks and the child responds with a physical action. We call this the 'Total Physical Response' which is known worldwide as TPR.

TPR is based on the premise developed by psychologists that memory is increased if it stimulated through association with motor activity. Principles of child language acquisition are important too: Children appear to do a lot of listening, accompanied by physical response before they speak. According to Asher motor activity is a right-brain function that should precede left-brain language processing. The method try to be as stress-free as possible.

In TPR classroom, the students do a great deal of listening(commands) and acting: 'Open the door' 'Close the door' 'Stand up' 'Sit down', etc. No verbal response is necessary. More complex syntax will progressively be incorporated into the imperative: "Walk slowly to the door and jump", etc.

But, why use TPR?

It gets the students settled, and it can also wake them up. It allows for lots of repetition of the same word or sequence in a fun, meaningful context. Moreover it is great for comprehension, as the students need to understand, in order to do. Through TPR even children who have less language can participate in the lesson because they can watch what their friends are doing, and imitate them, this way, they are still learning.

Maybe most importantly, TPR also shows the teacher what the children can do with their English, even if no speaking or writing is involved.

Here are some practical ways we can use TPR in our classroom:

Team activities and games are often an integral part of our lessons, but what do we give to the winners? If we have two teams, and one is the winner with five points, we can get the students to: 'Stand up, jump five times, clap your hands five times, snap your fingers five times', and so on. We can also do the same with the other team, according to the number of points they have.

TPR lends itself naturally to teaching lexical sets, for example:

- Animals, we can get the children to: ' be a tiger, be a lion'.
- Food: they can 'eat some soup, drink some milk'.
- Daily routines: 'wake up, brush your teeth, get dressed'.
- The time: 'show me half past nine, six o'clock', with children's hands being the hands of the clock.
- Adverbs: 'eat soup slowly, brush your teeth quickly, drink some milk noisily'.

We can also reinforce vocabulary by using TPR in our classroom. Put flashcards up around the room, and get the children to: 'point to the scarf', 'bring me the hat', and 'touch the jeans'. However, if we want the children to bring us something, or

to touch something, we must make sure they know the rules of the game: no pushing, no running, only the person nominated from each team can move, and so on.

Any classroom instructions are, in themselves, a form of TPR. Phrases like 'open the book at page four, colour the pencil blue, take the notebook' give the students great practice in listening to authentic English. The first few times we give these instructions in English, demonstrate what we want the children to do at the same time.

Drawing activities can also be a form of TPR. If we have been doing work on 'has got', we can tell the children to draw a monster: 'My monster has got three eyes, six ears and five arms'.

In addition to this, we can state that activities such as Simon says and Actions songs are based on Total Physical Response, therefore, these tasks must be often used in class at early stages. On the basis of TPR we can exploit all the songs associated to movement. Some of these songs can be: 'The Body Song', 'Hockey Cockey', 'Head and shoulders, knees and toes'.

As can be seen, this method reflects different aspects of the comprehension-based approach which is one of the modern approaches in foreign language teaching. According to this approach, second foreign language learning is very similar to first language acquisition. It also states that language acquisition occurs if only if the learner comprehends meaningful input, therefore, with the development of tasks based on TPR we are fulfilling these requirements.

Bibliography:

Richards, J. and Rogers, T.1984. Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Web References:

www.oup.com/es
www.tprworld.com
www.englishraven.com/methodology.html

María José Fernández Pérez

EL REGRESO DEL KRAUISMO: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Rafael Parra Soler

El ejercicio del pensamiento libre ha vuelto a las aulas un siglo después de que el profesor Sanz del Río lo trasladara a tierras españolas procedente de la muy ilustrada Alemania, y ,concretamente, del pensamiento de Karl Christian Friedrich Krause, resumido en la obra "Ideal de humanidad para la vida". Se trata de una doctrina que pretende fomentar el desarrollo del individuo desde un punto de vista totalmente laico, basándose en un humanismo casi idéntico al renacentista, y que, aplicado a la España de principios del siglo XX, pretendía abrir un claro de luz en el tenebroso panorama cultural y educativo en el que nuestro país se hallaba sumido en aquella época, en que hacía poco más de un siglo que había sido abolida la Inquisición, y donde las sucesivas desamortizaciones de los gobiernos liberales no habían sido capaces de arrancar los latifundios a las "manos muertas" de la Iglesia y la Nobleza, que luchaban por mantener sus privilegios feudales frente a una burguesía que poco podía hacer en un país que estaba empezando a experimentar los umbrales de la industrialización.

En este contexto se sitúa la tarea del krausismo, que pretendió liberar a España de los elementos conservadores y reaccionarios que le impedían modernizarse. Y lo hizo a través de un programa totalmente innovador y respaldado por la Institución Libre de Enseñanza, un organismo que fue fundamental para el desarrollo de este nuevo enfoque pedagógico.

El krausismo proponía una enseñanza sin prejuicios ideológicos ni morales, mediante el razonamiento y la observación directa de las cosas de una manera neutral y objetiva, y, muy importante, desde una perspectiva de confianza en las posibilidades físicas e intelectuales del ser humano. De esta manera, se pretendió recuperar las conquistas políticas e ideológicas liberales nacidas en la Revolución Francesa, así como la actitud renacentista de creencia en la dignidad del hombre por encima de Dios y en su capacidad de dominar a la naturaleza.

En un país, España, donde la democracia se había degradado hasta desembocar en una dictadura, y donde la Iglesia seguía teniendo el monopolio de la cultura y la educación, con todos los privilegiados cauces que esa situación le brindaba para seguir imponiendo sus dogmas contra viento y marea, las ideas que trajo Sáinz del Río supusieron un auténtico revulsivo cuyos resultados fueron, entre otros, el grupo de escritores del llamado Novecentismo (Ortega, Azaña, Eugenio d`Ors, Menéndez Pidal, Menéndez Pelayo, etc.) y la posterior Generación del 27, el mejor grupo de poetas españoles después de los autores del Siglo de Oro.

Casi un siglo después de transcurrida la Edad de Plata de la cultura española, en expresión acuñada por J. Carlos Mainer, catedrático de literatura española de la Universidad de Zaragoza, regresa a España el espíritu del krausismo de la mano de la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía, que constituye una nueva y amable invitación y tendida de mano socrática al pensamiento libre, al libre discernimiento y al posicionamiento crítico frente a las nuevas realidades sociales surgidas a partir de fenómenos como la inmigración, la legalización de los matrimonios homosexuales, la globalización de la economía, la revolución tecnológica y la emancipación de las mujeres.

Afirmar que la nueva asignatura pretende adoctrinar a los estudiantes es rotundamente falso, e hipócrita si consideramos el sector social del que proceden estas críticas. La Iglesia Católica, por ejemplo, no tiene ningún derecho a quejarse si tenemos en cuenta que, si existe alguna asignatura en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria que promueva explícitamente el adoctrinamiento, ésta es la asignatura de Religión, basada en la inculcación del dogma católico a través de la enseñanza del Evangelio y el Catecismo, los cuales, precisamente por predicar dogmas, no admiten discusiones ni divergencias por parte de los alumnos, sino el pasivo acatamiento de dichos contenidos si se pretende aprobar la asignatura.

Por otra parte, tampoco están libres de la tentación adoctrinadora las asignaturas de Humanidades, especialmente Historia y Filosofía, e incluso Literatura, que, en determinados periodos históricos, incluye algunas parcelas muy proclives al posicionamiento ideológico del profesor, y, por tanto, al adoctrinamiento de los alumnos (por ejemplo, la época de la Guerra Civil).

Frente a todo esto, el único adoctrinamiento que propuga la nueva asignatura es el del pensamiento libre desde el respeto y la tolerancia basándose en la Constitución Española de 1978 y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Lo único que se pretende es enseñar a los alumnos a respetar los valores democráticos y las libertades humanas al hilo de los nuevos avances sociales para que se conviertan en ciudadanos maduros y adquieran conciencia de su importancia como futuros tripulantes de la modernidad y el progreso en España y en el resto del mundo.

Rafael Parra Soler

REPRESENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO: MAPAS MENTALES

Silvia Cintado Mejías

El mindmapping o mapa mental es una estrategia desarrollada por el psicólogo británico Tony Buzan a principios de los años 70. Esta técnica nos permite entrar a los dominios de nuestra mente de una manera más creativa. Su efecto es inmediato: ayuda a organizar proyectos en pocos minutos, estimula la creatividad, supera los obstáculos de la expresión escrita y ofrece un método eficaz para la producción e intercambio de ideas.

El mapa mental toma en cuenta la manera como el cerebro recolecta, procesa y almacena información. Su estructura registra una imagen visual que facilita extraer información, anotarla y memorizar los detalles con facilidad.

Podríamos resumir la definición de Mapas Mentales en estas palabras:

"Representación gráfica de un proceso integral que facilita la toma de notas y repasos efectivos. Permite unificar, separar e integrar conceptos para analizarlos y sintetizarlos secuencialmente; en una estructura creciente y organizada, compuesta de un conjunto de imágenes, colores y palabras, que integran los modos de pensamiento lineal y espacial".

Orígenes.

El mapa mental fue ideado por Tony Buzan siguiendo una investigación sobre técnicas para tomar nota.

Tony Buzan estudió tres técnicas comunes para tomar notas durante una conferencia o clase:

- Escribir una transcripción completa.
- Escribir un resumen.
- Escribir sólo palabras claves.

Luego, probó cada una de estas metodologías y encontró los siguientes resultados, al probar cuánto fue aprendido o recordado. En una escala de uno a seis puntos donde uno es lo menos aprendido y seis los más aprendidos, el resultado fue el siguiente:

- 1 punto. Dar una transcripción completa de la clase al estudiante.
- 2 puntos. El estudiante escribiendo una transcripción de la clase.
- 3 puntos. Dar un resumen de la clase al estudiante.
- 4 puntos. El estudiante escribiendo el resumen de la clase.
- 5 puntos. Dar palabras claves de la clase al estudiante.
- 6 puntos. El estudiante escribiendo sus propias palabras claves sobre la clase.

Con estos resultados y otra investigación, Buzan propuso un nuevo método para tomar notas. Su nuevo sistema se basó en la idea de tomar notas de la forma más reducida que sea posible, es decir mediante un mapa mental, así como también tratar de "atraer" al ojo tanto como sea posible. El sorprendente resultado, es que estos mapas mentales se pueden utilizar de muchas maneras diferentes, al margen que simplemente para tomar nota.

Antecesor. El Pensamiento Irradiante.

Para hacer más fácil la interpretación de lo que se denomina "mapas mentales" es importante considerar el término de pensamiento irradiante, al que se puede resumir con un simple ejemplo: Si a una persona se le pregunta qué sucede en su cerebro cuando en ese momento está escuchando una música agradable, saboreando una dulce fruta, acariciando a un gato, dentro de una habitación sumamente iluminada a la cual le entra el olor de pinos silvestres a través de la ventana, se podría obtener que la respuesta es simple y a su vez asombrosamente compleja, debido a la capacidad de percepción multidireccional que tiene el cerebro humano para procesar diversas informaciones y en forma simultánea.

El Dr. Buzan expresa que cada bit de información que accede al cerebro (sensación, recuerdo o pensamiento, la cual abarca cada palabra, número, código, alimento, fragancia, línea, color, imagen, escrito, etc.) se puede representar como una esfera central de donde irradian innumerables enlaces de información, por medio de eslabones que representan una asociación determinada, la cual cada una de ellas posee su propia e infinita red de vínculos y conexiones. En este sentido, se considera que la pauta de pensamiento del cerebro humano como una "gigantesca máquina de asociaciones ramificadas", un super biordenador con líneas de pensamiento que irradian a partir de un número virtualmente infinito de nodos de datos, las cuales reflejan estructuras de redes neuronales que constituyen la arquitectura física del cerebro humano y en este sentido, cuanto más se aprenda/reuna unos nuevos datos de una manera integrada, irradiante y organizada, más fácil se hará el seguir aprendiendo.

Lo anteriormente descrito, permite concluir que el pensamiento irradiante es la forma natural y virtualmente automática en que ha funcionado siempre el cerebro humano.

Mapas Mentales y el Cerebro Humano.

El cerebro humano es muy diferente al de una computadora. Mientras que el de una computadora trabaja de una forma lineal, el cerebro funciona de una manera tanto lineal como asociativa, comparando, integrando y sintetizando los datos. Dentro de este esquema, la asociación juega un papel predominante en casi todas las funciones mentales, y las palabras en sí mismas no son la excepción. Cada palabra e idea tienen numerosas conexiones que conectan a otras ideas y conceptos.

Los mapas mentales, o mapas de la mente, son un efectivo método para tomar nota y utilizar para la generación de ideas por asociaciones.

Para hacer un mapa de la mente, se debe comenzar en el centro de la página con la idea principal, y trabajar hacia fuera en todas direcciones, produciendo una creciente y organizadas estructura compuesta de imágenes y palabras claves.

Estas claves son siete, y consisten en:

1. Organización
2. Palabras claves
3. Asociación
4. Acumulación
5. Memoria visual, que ayuda a recordar los datos mediante palabras claves, colores, símbolos, iconos, efectos tridimensionales, y grupos de resumen de palabras
6. Punto focal, es decir el centro desde donde se elaborará cada mapa de la mente
7. Implicación consciente

Silvia Cintado Mejías