



CURSO:
«Técnicas de Estudio/PM»



Seguimos en el tema del «Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje». Hemos visto en los apartados 1.1, 1.2, 1.3 el análisis de los elementos «ambientales», «emocionales» y «sociológicos». Con ello se pretende ver hasta qué punto estos elementos influyen en el estilo o forma que cada alumno tiene para aprender y, en consecuencia, programar las técnicas y metodologías adecuadas para cada uno. Damos ahora un nuevo paso en el diagnóstico de un nuevo elemento:

¿hasta qué punto los elementos FISIOLÓGICOS condicionan la forma personal que cada uno tiene para aprender?

Dicho de otra forma: ¿Se tiene en cuenta cómo le funcionan los «sentidos» a cada alumno? ¿Tienen todos la misma capacidad de vista, oído, olfato, gusto, tacto, kinestesia y otros?

Hay que reconocer que la «vista» y el «oído» tienen un lugar privilegiado en la escuela; pero ni siquiera esos se usan, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada cual.

**1. DIAGNOSTICO
«ESTILO APRENDIZAJE»**

1.4. Elementos «fisiológicos»

1.4.0 *Cuáles son los elementos fisiológicos?*

Nos referimos aquí a los «sentidos», como elementos fisiológicos básicos que influyen y condicionan el aprendizaje: vista, oído, olfato, gusto, tacto, kinestesia y otros.

1.4.1. *El sentido de la «VISTA»*

Se proponen una serie de ejercicios que pueden servir de base para un «diagnóstico» de hasta qué punto se utiliza este sentido en general y, en particular, cómo se atienden las peculiaridades de cada alumno.

1.4.2. *El sentido del «OIDO»*

Los alumnos se pasan casi todo el tiempo de clase oyendo o escuchando. Pero no es lo mismo: y, aunque escuchen, nadie aprende de la misma forma. ¿Cómo se hace un diagnóstico de la escucha?

1.4.3. *El sentido del «OLFATO»*

Apenas existe literatura pedagógica acerca de la educación del sentido del olfato; pero es necesario recordar algunas bases de este sentido tan fundamental en la orientación animal y descuidado para fines académicos.

1.4.4. *El sentido del «GUSTO»*

La educación del «gusto» comienza en familia y su aplicación en la escuela apenas va más allá de la hora de comer o tomar el bocadillo. Sin embargo, sus bases para el aprendizaje son mucho más amplias y es necesario un diagnóstico.

1.4.5. *El sentido del «TACTO»*

Generalmente, cuando vemos algo, tratamos de corroborar con el tacto algo que no percibimos del todo. ¿En qué sentido el tacto es complementario o es más fundamental para algunas cosas que aprendemos?

1.4.6. *El sentido «KINESTESICO»*

Aprendemos mucho con el movimiento, comprobando con nuestro cuerpo la distancia, la dimensión, la fase espacial de nuestro saber, el ritmo, el equilibrio. ¿Hasta qué punto lo necesita cada cual para aprender mejor?

1.4.0. ¿Cuáles son los elementos fisiológicos?

1. Qué se entiende por «sentidos»?

En primer lugar, la clasificación admitida desde antiguo: vista / oído / olfato / gusto / tacto. Los cinco constituyen un sistema que recoge los estímulos del mundo «exterior» a la persona: la *vista* recoge las ondas luminosas; el *oído*, las ondas sonoras; el *olfato*, las sustancias químicas volátiles; el *tacto* recoge el calor, el frío, la presión que se ejerce sobre la piel; y el *gusto*, los cuatro estímulos fundamentales: dulce / salado / amargo / ácido.

Pero, además de este Sistema que recoge estímulos del exterior de la persona, suelen modernamente indicarse *otros sentidos* que recogen estímulos del «interior» de la propia persona y que, por ello, son llamados «*Propioceptores*»: el sentido de la «*kinestesia*» o tratado de la sensación del movimiento que el cuerpo tiene, su *tensión muscular*; el sentido del «*equilibrio*»: por el cual mantenemos el cuerpo en un cierto balance y percibimos, aun con los ojos cerrados, en qué situación estamos de costados, de pie, inclinados: el sentido que el *sistema circulatorio* tiene para reaccionar ante el dióxido de carbono o presión de la sangre; el sentido del «*hambre y de la sed*», que no sólo acusa el estómago sino también en diversas células del cerebro.

2. Qué quiere decirse con la palabra «percepción»?

Los sentidos reciben los estímulos del mundo exterior a la persona o, también de su mundo interior: a esa impresión suele llamarse «*sensaciones*»; pero la «*Percepción*», es algo más: es la *interpretación* personal que cada uno le da a las *sensaciones* recibidas. Esto es: si dos personas ven una casa, la «*sensación*» recibida es muy parecida. Ambos ven una puerta, unas ventanas, un color de la pared. Pero la «*percepción*» puede ser muy distinta: a cada uno, la ventana, la puerta, el color le sugiere o recuerda cosas diferentes. Esto es la «*Percepción*»: la *interpretación* que cada uno le da a las *sensaciones* recibidas.

Dicho de una forma secuencial: 1) el sentido *capta* los estímulos que le llegan, la luz, el sonido, etc; 2) cada sentido *codifica* esta señal; 3) esta señal es enviada al *Sistema nervioso central*; 4) la persona *interpreta* esta señal en función de sus propios sentimientos y recuerdos, dolores y placeres recibidos por señales parecidas; 5) a estos elementos codificados, a estas interpretaciones personales de las *sensaciones* recibidas, suele llamarse «*perceptos*»; 6) pero cada uno de estos «*perceptos*» suelen traer consigo algo añadido: producen dolor o placer, nos afectan de algún modo y suele llamarseles «*afecciones*»; 7) muchos de estos «*perceptos*» tienen bases comunes entre sí, se parecen (por ejemplo, cuando tenemos muchos «*perceptos*» de la imagen de árboles, que tienen muchas cosas en común), entonces surgen los «*conceptos*», la idea de qué es un árbol, un perro, una casa; 8) la persona graba de algún modo todo eso y su *conducta* posterior está en función de lo que ha ido grabando: por ahí comienza y desarrolla su APRENDIZAJE.

3. Qué puede más: la fuerza de los sentidos o la percepción?

Nos explicamos un poco más, ya que se trata de algo muy interesante para el Aprendizaje. Muchas veces se ha oído decir: «Tú ves lobos en todas partes», refiriéndonos a personas que tienen miedo de todo. Realmente, no había «lobos»; pero los recuerdos que aquella persona tiene, la interpretación que hace de las cosas según le han ido a ella misma, le da una imagen de «miedo» ante cualquier situación desconocida. Entonces la gente comienza a decir: «ve lobos por todas partes». En este caso, la «*Percepción*», la interpretación que ella da a la realidad, puede más que la fuerza de los «*sentidos*» que, en verdad, no «ven» lobos.

Al revés, acostumbradas unas personas a «interpretar», según sus experiencias o modo de ver las cosas, en realidad, no ven lo que tienen ante sus ojos, no oyen lo que está sonando, no huelen lo que están respirando, no se dan cuenta de cómo es el tacto de muchas cosas o el sabor de otras. La «*percepción*», la interpretación propia que han dado siempre a una cosa, sus propios recuerdos, no le dejan ver la realidad objetiva, lo que todos los demás están captando con sus sentidos.

Cómo mejorar entonces el Aprendizaje? Efectivamente, estas personas tienen problemas para observar la realidad. Aparecen y se discuten dos caminos: uno, intentar liberarla de «*percepciones*» limitadas. Ante un objeto, por ejemplo, se le ha formado una «*percepción*», una interpretación, una experiencia de miedo; si se logra, en un momento más suave, que «*perciba*» las cosas agradablemente, quizá no se le borre de todo esa «*percepción*» inicial, pero empezará a ver las cosas de otra manera si del todo esa «*percepción*» inicial, pero empezará a ver las cosas de otra manera si se logran experiencias positivas. Por ejemplo, un niño ante el «*potro*» de gimnasia: si no lo salta y se cae podrá llegar a casa diciendo «es enorme» y, si se le piden las dimensiones, las dará exageradas. Esa es su interpretación, su «*percepción*»; pero si, con atención y cuidado, se le ayuda a saltarlo, es posible que, incluso, lo llegue a «*ver*» más pequeño de lo que es en realidad. *Un modo, por tanto, de corregir la «percepción», la interpretación personal de las cosas que se captan por los sentidos, en traer nuevas experiencias que modifiquen la actitud anterior, no suprimiéndola quizá del todo (es posible que el «miedo» quede ante un potro) pero superándola por contraste de otras nuevas experiencias.*

Otra forma, en cambio, de solucionar la guerra y desconexión entre lo que dan los «*sentidos*» y la «*percepción*» personal es ayudar a la gente a *observar mejor*: ver mejor, oír mejor, tocar mejor, oler mejor, gustar con más exactitud. Siempre vendrá la disculpa, el miedo o el recuerdo percibido y lo echará un poco a perder; pero la realidad de lo captado por los «*sentidos*» puede modificar las «*percepciones*» anteriores, no borrándolas del todo, sino con-

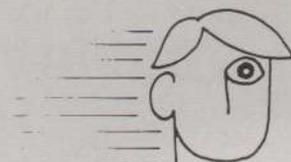
trastándolas con nuevos datos de realidades que están fuera de uno.

Como casi siempre, usando ambos procedimientos pedagógicos: ayudando a tener otras «*percepciones*» distintas o ayudando a tomar nuevos datos de los «*sentidos*» se puede caminar en el desarrollo de la persona y su adecuación más objetiva a la realidad.

4. Cuántos sentidos usas en tu aprendizaje?

Efectivamente, una cosa es la Educación de los Sentidos en-si-misma, esto es, lograr que los Sentidos mejoren: que el niño «*vea*» mejor, «*oiga*» mejor, «*huela*» mejor, «*toque*» mejor las cosas y otra, algo distinta, es usar esos sentidos mejor educados para «*estudiar*» otras materias.

Ambas cosas son importantes: mejorar la capacidad de «*recogida de estímulos*» por los Sentidos sería capacitar en general a la persona para el Aprendizaje, y eso es un gran objetivo en la educación. Y mejorar el «*uso específico*» de cada sentido para aprender cosas, estudiar mejor, aprender mejor las asignaturas, es un objetivo de la Pedagogía y una tarea didáctica importante.





1.4.1. Sentido de la «vista»

Lo primero que es necesario «diagnosticar» en el aprendizaje es el «sentido de la vista». Efectivamente, es uno de los más usados, dado que la mayoría de los mensajes están escritos. Sin embargo, no sólo lo escrito, la pura letra, es objeto del sentido y de la educación de la vista: la imagen, el gráfico, el color, el volumen, la distancia, la posición, el tamaño... son elementos de aprendizaje que se alcanzan, en gran parte, con la vista. Por ello proponemos aquí una serie de items que pueden constituir la base de un «diagnóstico de la vista» o, al menos, si las cosas no se quieren llevar con tanto rigor, un momento de reflexión de a ver hasta qué punto consideramos todas estas variables y se le presta atención expresa en los programas de aprendizaje en la escuela.

1. «El periódico, a simple vista»

Comienza con esta actividad: a ver «qué ven» los alumnos en el periódico del día y que vayan anotando todo cuanto ven. Después, les puedes dar una Guía de Trabajo para que resuman de algún modo «lo visto» o que vuelvan a ver lo que no se les grabó en sus ojos: Los Títulos / El color / Tipos de letra / Líneas / Fotos / Gráficos / Estética de las páginas... ¿Quién se ha fijado expresamente en todo ello? ¿qué destacan? ¿Hasta qué punto influye la composición gráfica en cada alumno? ¿Si, dadas unas cuantas noticias, tuvieran que componer una página, ¿qué elementos «visibles» tendrían en cuenta?

A partir de esta reflexión inicial con el Periódico, forma un grupo de discusión de la importancia de la «vista» en el aprendizaje. Y no sólo en teoría: que cada uno exprese sus razones basadas en la experiencia que tiene de la influencia gráfica en su modo de aprender.

2. «Aspectos fisiológicos de la vista»

Es otro punto de diagnóstico, que puede comenzar por el aspecto médico y que no relatamos aquí porque se supone que cada Alumno tenga su ficha escolar en este sentido. Pero sí habrá que repetir el diagnóstico de «preferencia de luz» relatado en la Guía del Profesor n.º 9 y donde se especifican las dos Actividades que más inciden sobre el sentido de la Vista cuando alguien se pone a estudiar.

3. «Sinónimos/antónimos de «ver»

El juego de sinónimos/antónimos de «ver» (mirar, observar, atisbar, entrever, contemplar, otear, traslucirse...) puedan dar origen a una buena información y discusión a los alumnos con el profesor buscando los antónimos correspondientes y todos los adjetivos que llevan en su palabra algo de luz: brillante —opaco, claro-oscuro, nítido-borroso, etc. Esto puede dar a entender hasta qué punto esto de la Vista tiene un lenguaje experimentado para cada Alumno o se limitan a repetir palabras sin que tenga para ellos un mensaje vivencial.

4. Formas

Es uno de los primeros aspectos que distingue un niño (después de lo de «claro-oscuro»), que lo hace ya desde recién nacido). La sensación y descripción de las «formas» y la comprobación luego con otros sentidos de si ha sido exacto lo que ha captado con la vista es uno de los ejercicios sencillos de diagnóstico que pueden aplicarse en las diversas edades.

5. Colores

En primer lugar, hasta qué punto influye la «intensidad» (más fuerte o más débil); en segundo lugar, la «calidad» o precisión del color (el rojo es rojo, el azul-azul, sin confusiones); en tercer lugar, la «brillantez» (el objeto está más claro o más oscuro, más brillante o con más sombras).

Después se le puede preguntar y comentar en grupo sobre las llamadas «preferencias» de colores: si se mantiene el rosa y el naranja de los más pequeños, cuando van hacia el amarillo o se sitúan en el azul. Juegos de escoger colores, decoraciones, vestidos, confección de murales y pinturas.

Dentro del apartado «colores» hay todavía una variedad interesante: el «significado» que el color pueda tener para cada uno y cómo lo «identifican» con personajes o situaciones especiales de héroes/anti-héroes y por qué.

6. Tamaños

Entra dentro de la capacidad de medidas «a ojo de buen cubero», que por cierto significa la capacidad que los colocadores de cubas de vino tienen para observar que una se coloque encima de otra en la bodega y guarden una línea perfecta de principio a fin en la larga fila, de cubas.

Sin usar otros sentidos, calcular los tamaños, compararlos con otros objetos presentes o que se han retirado y ha de recordarlos de memoria. La impresión o impacto recibido por cosas «enormes», «grandes», «pequeñas», «minúsculas»...

7. Distancias

El hecho de calcular «distancias» a ojo y luego comprobarlas a ver hasta qué punto la «vista» no falla, haciéndolo en situaciones distintas: ¿esta estará más cerca o más lejos que la distancia que hay desde el río a tu casa?

Dentro del aula, los objetos más o menos distantes; en el Cuaderno de Trabajo, dos líneas o dos puntos situados en diferentes distancias, ¿hasta qué punto se aprecian así?

8. Posiciones

Hay gente que, a simple vista, no es capaz de distinguir si un objeto está inclinado o perpendicular a un plano determinado, más arriba o más abajo...

9. Materia

¿Hasta qué punto, y sólo por la vista, distingue un Alumno la materia de que está compuesta una estatua, una pared, un cuadro, un supuesto objeto? ¿Hasta qué punto la vista nos engaña porque llevamos la «idea» de que tiene que ser de tal composición y luego no lo es?

10. Símbolos

¿Qué reacción tiene cada persona ante distintos símbolos, con sólo verlos? Haced el Test a cada Alumno, buscando símbolos conocidos y procurando que cada uno responda con una palabra escrita o frase muy corta. ¿Coinciden? ¿Hasta qué punto la vista inmediata de algo nos conmueve, nos entusiasma o nos aterra?

11. Gráficos

¿Cómo sabemos interpretar el lenguaje de los Gráficos? Y, al revés: ¿en qué grado un Alumno es capaz de traducir a lenguaje gráfico una idea o un sentimiento, una estadística o un proceso de construcción de algo: un coche, una casa, una jugada de fútbol, el fluir de la savia en una planta?

12. Escenas

Interpretación que cada persona da a «escenas gráficas». ¿Qué acaba de pasar allí o qué va a pasar enseguida? Una foto, un dibujo puede revelar el mundo interior de cada persona que completa la escena sólo con ver o mirar lo que allí se reproduce. ¿Cuál sería el paso siguiente?

13. Ilusiones ópticas

Siempre lo que «vemos» corresponde a la realidad de lo que está grabado objetivamente en el papel?: el paralelograma de Sander, la ilusión de Ebbinghaus, las copas de Rubin, las paralelas...

14. Medios visuales didácticos

Finalmente, queda todo el mundo de los «medios visuales didácticos»: no sólo su uso, sino su construcción por parte del alumno como medio de aprendizaje para exponer sus propios datos y fortalecer su aprendizaje: cine, vídeo, TV, diapositivas, murales, carteles, etc.

15. Propaganda gráfica

¿Qué ve y qué lee? ¿Qué entrevé cada alumno en un mensaje publicitario gráfico? ¿Hasta qué punto la vista domina todo el mensaje o está influido por otros sentidos?

16. Libros de texto

Un análisis rápido de los Libros de Texto respecto a sus imágenes: ¿corresponden, ilustran o acompañan adorando solamente la letra? ¿Influye o no en el aprendizaje de cada cual?

17. Visión espacial

Es otro de los aspectos a diagnosticar: ¿Es capaz el Alumno de «ver» o imaginarse todavía lo que no se ve? Es la prueba de los Juegos de Ingenio Espaciales, donde las caras de la figura están ocultas y sólo pueden deducirse teniendo «visión espacial». Compruébalo.

18. Precisión

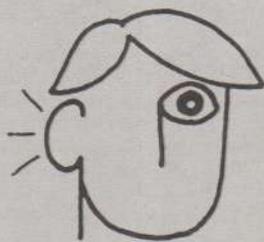
Puntería. Ver exactamente dónde están las cosas. Hacer coincidir los puntos, los tamaños, las formas, encajando varios objetos de alta precisión, sabiendo cuándo están perfectamente en su sitio. Utilización precisa de lupas.

19. Rapidez

En identificar un objeto a alta velocidad, dándose cuenta de los detalles.

20. Creencias gráficas

¿Es verdad que «una imagen vale por mil palabras? No me digas «sí» o «no». Dibújamelos. Dimelo con imágenes: estoy sordo; vivo en una bola de cristal, donde no puedes tocarme... Comunícate conmigo solamente a través de la imagen.



1.4.2. Sentido del «oído»

Desde 1947, el especialista en oído y lenguaje, A. Tomatis, viene estudiando en qué forma y cantidad la capacidad de «escucha» de un individuo influye no sólo en su desarrollo del lenguaje, sino también en todo su aprendizaje escolar.

Afirma, por ejemplo, que una audición «mal regulada» trae como consecuencia un desajuste en la adaptación escolar, en la seguridad que las personas puedan tener consigo mismas y en la relación con los demás.

Buscar, por tanto, un diagnóstico de «cómo escucha un Alumno» es ayudarle a enfrentarse con un elemento básico en su aprendizaje, tratando de describir hasta qué punto su Estilo de Aprender pasa por su «forma de escuchar».

1. Qué prefieres: «oir» o «leer» las noticias?

Sin duda, hay otra alternativa: el «verlas». Esto es: observar las imágenes que constituyen la noticia; pero esto no siempre es posible, o cuando menos, lleva muchísimo tiempo en dar en imágenes lo que puedes decir en dos palabras o escribir en un título.

Fíjate, por ejemplo: «Ardió una casa en la calle Mayor. Murieron 7 personas». Primero, no siempre es posible dar las imágenes, ya que el fotógrafo no llegó a tiempo. Segundo, ¿cómo demuestra que murieron 7 personas? Tercero, ¿cómo indica sus nombres, por qué estaban allí, etc.? O sea, que no siempre es posible dar con imágenes lo sucedido o, al menos, resulta muy largo.

Por ello suelen existir los «Tres Medios» clásicos de comunicación: «Ver» (TV), «Leer» que es otra forma de ver (periódicos) y «Oír» (radio). Pero los «Tres Medios» se refuerzan como pueden: La «TV», añadiendo a la imagen visual la palabra-comentario; el «periódico», añadiendo a la letra visible el gráfico o la foto de lo que pasó, y, finalmente, la «radio», dándole viveza al relato, «como si lo estuvieras viendo».

¿Qué prefieres: «oir», «leer» o «ver» las Noticias? Describe qué haces en realidad y qué ventajas le ves a una y otra forma de enterarte qué pasó.

2. Es lo mismo «oir» que «escuchar»?

Parece ser que no. El «oído» es una función fisiológica, aunque a veces esté influido por problemas emocionales: por ejemplo, una persona muy asustada «no oye lo que se le dice»; pero el «oído», como tal, funciona, se estropea, se arregla fisiológicamente.

En cambio, el «escuchar» depende más bien de la voluntad de la persona de «arrimar la oreja»; supone un interés por parte del Alumno y se diferencia, por tanto, del simple «oir» (que, a veces, sólo se limita a aquello de «que por un oído me entra y

por otro me sale»). Lo que se «escucha», en cambio, suele permanecer tanto más cuanto la «escucha» sea mayor.

Haz una prueba: pon en marcha un magnetofón a tu lado, durante una hora. Lo que el magnetofón captó es probable que tú también lo hayas «oído»; pero sólo algunas de esas cosas han sido «escuchadas» por ti. Haz la prueba en una clase.

3. El profesor habla y habla... el alumno ¿se entera?

Existen Profesores que «hablan», al menos, durante el 85% del tiempo de la clase. Los alumnos, ¿se enteran? Está muy demostrado que algunos casi ni «oyen»; pero la cifra de los que «escuchan» con regularidad es muy baja. Suele afirmarse —aunque todas estas cosas tú podrás comprobarlas por tu experiencia— que sólo la mitad de la clase es capaz de repetir el 50% de lo que el Profesor dijo, y sólo 10 de cada 40 alumnos es capaz de repetir el 75% de lo que el Profesor expresó en palabras.

¿Tan reducida es nuestra capacidad de «escuchar»? ¿O es que no nos interesa lo que el Profesor dice? ¿O no lo entendemos? ¿Dónde está el problema?

Hay personas, alumnos, tan hartos de que «les digan cosas» que ya no atienden; personas que «no entienden lo que se les dice» porque los Profesores hablamos «otro lenguaje». Existen Alumnos que, por las razones que fuere, no son capaces de «seguir una conversación, se distraen», «no escuchan cuando se les manda algo o se les indica qué proceso han de seguir para hacer un trabajo». ¿Dónde está el problema?

Porque la realidad está bien clara: aparte de lo «escrito» en el libro de texto, casi toda la información del Profesor se transmite por la palabra «hablada», se recibe por el «oído».

4. El test instantáneo: «¿Qué acabo de decir?»

Comenta una noticia en clase, sin venir a los alumnos de que vas a hacer una prueba. De repente, a los 2 minutos de «estar hablando», pregunta: «¿Qué acabo de decir?». ¿Cuántos son capaces de repetir lo esencial? Verifícalo por escrito.

Cambia los tiempos: corta y pregunta a los 5 minutos, a los 10, a los 15. ¿Qué pasaría a la media hora?

5. El test reflejo: «Escuchad atentamente que voy a preguntarlo»

Escoge una noticia del periódico, que sea, además, suficientemente interesante. Coméntala durante cinco minutos. Comprueba qué datos captó cada uno.

Repite la escena, con otra noticia. Ten preparadas las preguntas que les vas a hacer. Esto te ayudará a insistir mejor en hablar de aquello que vas a preguntar. Habla durante 5 minutos, aproximadamente. Comprueba luego a cuántas de esas preguntas responden correctamente. Recuerda que, antes de empezar, has de avisar a los Alumnos «que les vas a preguntar sobre lo que hables».

6. El test grabado/escrito

Cuando explikas, hablando durante cinco minutos, una noticia a los Alumnos, graba en un magnetofón cuanto has dicho. Pásalo luego a un papel y reparte fotocopias para todos los Alumnos de otra Sección. Que lean, una vez, lo explicado allí. Que contesten luego a las mismas preguntas que le hiciste sobre ese mismo tema (hablado) a la otra sección. ¿Hay diferencias entre los que «oyeron» el tema y los que lo «leyeron»?

7. Reeducción de la «escucha»

Según el especialista citado, A. Tomatis, puede hacerse la «reeducción de la escucha». Ha inventado lo que él llama la «oreja electrónica»: a través del uso de sonidos electrónicos filtrados, utilizando la voz de la madre que se filtra a frecuencias de 6.000 hertz y con audífonos de alta fidelidad, ha logrado reeducar la capacidad de escucha de muchos niños, mejorando su capacidad de atención y memoria de lo oído. Sigue teniendo especial éxito en la terapia de niños disléxicos.

¿Hasta qué punto coinciden la falta de «escucha» en clase con la falta de «escucha» en casa? ¿No se oye decir muchas veces a los padres: este niño no «oye», no «escucha», no presta atención? ¿Es simplemente falta de interés o dificultad más profunda de atender a la voz de los demás? Sin embargo, es un niño que muchas veces es capaz de concentrarse en la lectura o en el trabajo que implique algo manual.

8. Captación de sonidos

Existen Alumnos que «pasan» de sonidos. Les da lo mismo que exista o no exista ruido de fondo: pueden estar a lo suyo, concentrarse, hablar con los demás sin grandes problemas. Hay otros, en cambio, que cualquier ruido les molesta.

¿Coinciden los que «escuchan-menos» con los que «prescinden» de los ruidos?

¿Coinciden los que «escuchan-más» con los que «no toleran» los ruidos? Es como si el que «escucha-más» fuera atraído por cualquier ruido y, al no poder atender a todos, se desconcentra. En cambio, los que «escuchan-menos» les da lo mismo que haya o no ruido de fondo porque están acostumbrados a prescindir de sonidos. ¿Pero es esto cierto? He aquí el campo de investigación y Diagnóstico en este apartado.

9. Identificación de ritmos

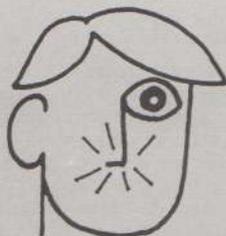
¿Coinciden los que «escuchan-bien» con los que se «identifican-fácilmente-con-ritmos»? Si esto fuera así, una reeducación rítmica facilitaría la capacidad de escucha. Pero hay que comprobarlo: otro campo de diagnóstico para facilitar la capacidad de aprendizaje. Haz una prueba con diferentes tipos de música, dando mensajes diferentes sobre alguna cosa que tienen que hacer en clase. Comprueba luego cuál ha sido mejor captado. Cambia una variable: da el mismo mensaje, pero con diferentes músicas en cuatro grupos diferentes: ¿se aceptó mejor con un ritmo que con otro?

Todo esto tiene conexión con la hipótesis de que las cosas se captan mejor cuando no sólo se reciben por un sentido, sino que implican al cuerpo entero, como lo hace seguramente el ritmo.

ACTIVIDADES

1.— La primera y fundamental Actividad es lograr un Diagnóstico de qué pasa con la capacidad de «escucha» de los Alumnos, recorriendo cada uno de los 9 Apartados aquí señalados.

2.— Una vez hechas estas Actividades de Diagnóstico, pasaremos a las Actividades de Recuperación o Técnicas de Estudio: «¿Cómo se puede mejorar este Elemento Físico del Oído o capacidad de escucha?». Ocupará, a su tiempo, una Guía especial para el Profesor.



1.4.3. Sentido del «olfato»

Es evidente que si la escuela pretende educar solamente aquellos sentidos que valen para saber leer, escribir o servir de base para operaciones matemáticas mentales, el «sentido del olfato» tiene muy poco que hacer en ese programa. En todo caso, cabría solamente una referencia simbólica, que en nada valdría para una educación real: por ejemplo, que el alumno tenga «olfato histórico» o que le «huelan bien las matemáticas».

Si, en cambio, se concibe el programa educativo de una manera más abierta e integral, la educación del «olfato» adquiere una doble motivación. Una, porque el sentido del olfato es una parte integrante y básica del cuerpo humano y como tal ha de ser desarrollada, no sólo por su valor en sí misma, sino también como base y fundamento de otras muchas operaciones: el gusto, la comida, la relación sexual, la defensa de focos peligrosos que se detectan con el olfato, el recuerdo y memoria que se estimulan con olores antiguos y quizá procesos complejos en la fisiología y psicología humana que no pueden prescindir de este sentido. Pero, en segundo lugar, la «salida-profesional-del-olfato» es cada vez mayor la creación de ambientes, la cosmética, la flor, los productos alimenticios, los vinos exigen cada vez más personas preparadas en este sentido.

Por tanto, no es un lujo educativo o una diversión poco científica: se trata, más bien, de la reintegración humana de un sentido más o menos olvidado; pero que hoy, por razones de desarrollo total de la misma persona y, desde luego, por orientaciones profesionales de estricto ámbito y obligación escolar, ha de tener una cabida amplia en los programas de los alumnos.

Las 6 clases de olores

ACTIVIDADES

Recordad, en primer lugar, que no se trata aquí de ver cómo puede educarse el sentido del olfato, sino de «diagnosticar» hasta qué punto el sentido del olfato de cada persona influye no en su aprendizaje y, segundo, hasta qué punto cada cual tiene o no desarrolladas sus cualidades olfativas, tanto en orden al desarrollo puramente personal como en función de sus posibilidades profesionales.

1. Las 6 clases de olores

Aunque cualquier clasificación en este sentido es muy convencional, si vale para lograr operativamente algunas actividades que permitan a cada alumno el desarrollo de su sentido del olfato, y, como tal, vamos a intentar hacer algo con ello.

1.1. «Olor floral»

—Traed flores de casa, preferiblemente de jardín al aire libre, silvestre, con el fin

de que los olores sean más claros y fuertes.

—Identificad y anotad, dentro del «olor floral», los diversos matices que puedan darse, buscando, en todo caso, una terminología propia y sus sinónimos; sin preocuparse demasiado de que las palabras y adjetivos usados sean o no convencionalmente científicos.

—Para ello, se escogen flores diferentes de olor bien marcado y distinto; cada grupo que logre darle una denominación típica a cada uno de los olores.

—Con el fin de no dejarse influir por la vista, es bueno vendar los ojos y repetir la operación hasta que se vayan tipificando cada uno de ellos.

—Con este motivo aparecerán más claramente los que tienen un sentido del olfato más desarrollado y se comprobará cómo aciertan cuando tienen que volver a oler una flor sin usar el sentido de la vista.

—Una vez tipificados los olores dentro de la categoría «floral», traed nuevas flores que se van colocando en las mismas categorías o en otras nuevas, distinguiendo, en lo posible, la categoría en la que se coloca de la intensidad o grado que lleva consigo.

—Esconded luego varias flores separadas por categorías, detrás de un lienzo, e identificad dónde está cada una.

—Aunque no todos los perfumes se identifican por su olor «floral», si hay perfumes que tienen olor típico de flores. Visitad a un profesional de perfumería y hablad de esto, con el fin de ver catálogos de olores que ellos tienen. Después, en clase, identificad perfumes que se puedan traer de casa, al menos en cantidades mínimas.

—Otro tipo de ejercicios florales son también los que se hacen con productos de cosmética, jabones, gel y otros. A cada uno de ellos se les puede aplicar la técnica hecha con la tipificación de las flores, identificando la pertenencia a cada uno.

—Finalmente, muchas clases de hierbas entran también dentro de la técnica «floral», comprando muestras pequeñas en casas de ultramarinos, comestibles, o en farmacias y sitios especializados de dietas y medicinales.

2. Olor «frutal»

—Adquirid diversas frutas conocidas y cuyo olor es familiar. Identificad cada una y dadle un nombre convencional para todos. Vale decir: olor naranja, olor manzana, olor limón, olor fresa; aunque luego se tipifique con más exactitud si se habla de la intensidad del olor.

—Traed luego alguna fruta desconocida y sin verla, tratad de identificar el olor: «se parece a manzana, pero más ácido», «es como la fresa, pero menos intenso», etc. Según eso, tratar de hacer identificaciones en relación con otras frutas o constituid nuevas gamas de olor frutal.

—Por paralelismo del olfato con el gusto, como receptores de estímulos químicos, podría también establecerse, dentro de cada clase de olores, la doble combinación: «dulce-salado», «ácido-amargo» y aplicadla al «olor frutal» o a cada clase de frutas, más o menos ácidas, dulces, saladas o amargas; y, dentro de ello, todavía medid la intensidad que cada uno percibe.

—Comparación del «gusto», tapando la nariz al ingerir la fruta y el «olor»: ¿sin oler el producto, somos capaces de identificarlo, masticando con la nariz y ojos cerrados?

3. Olor «especias»

—Aunque algunas de ellas son fáciles de conseguir: vainilla, pimienta, canela, nuez moscada, jengibre, azafrán, clavo, comino, anís, hinojo, orégano, ajonjolí, etc.

—El proceso puede ser el mismo que el usado en otros olores: identificación con el producto a la vista; identificación o reconocimiento con el producto oculto; traida o presentación de nuevos productos, asimilación a los anteriores o creación de nuevas tipologías.

—Haced también la prueba de tomar una especia con un producto comestible, tapándose la nariz: ¿podemos identificarlo?

—Dentro de cada olor, aplicad el código del gusto: «dulce-salado», «ácido-amargo» y medid intensidad de más o menos y duración de tiempo del efecto de la especia.

4. Olor «quemados»

—Los experimentos para comprobar el olor «quemados» pueden ser múltiples; incluso fatales, si la cosa se pasa de cerillas a discreción. Por tanto, más vale cierta precaución si no queremos «ser olidos» o al menos chamuscados y que los divertidos alumnos aprovechen la ocasión de convertir en cenizas tanto papel apetezible.

—Pero, dentro de un orden, y con precauciones de bombero, es necesario también lograr una tipificación de cosas quemadas. Con un requisito: el olor a quemado permanece mucho tiempo y es necesario cambiar de sitio, haced experimentos muy reducidos, guardad en cajas de cristal o barro el trocito quemado para que no se vaya el olor y se reproduzca la experiencia, etc.

5. Olor «resinas»

—Producidas naturalmente por plantas y algunos insectos, reciben diversos nombres conocidos y que pueden adquirirse fácilmente: ámbar, pez de trementina, sangre de drago, tolú, almáciga, bálsamo del Perú, benjuí, copaiba, incienso, bálsamo del Canadá, goma laca, gemma.

—Muchas entran en los compuestos de barnices, pegamentos, discos fonográficos y otras son sintéticas como las que entran en los plásticos, alcohol, etc.

—Todas merecen especial cuidado ya que muchas son tóxicas e incluso forman parte del menaje de la droga, tales como el pegamento y otras soluciones; pero también constituyen un campo singular olfativo de necesaria investigación.

6. Olor «pútrido»

—Suele definirse la putrefacción como un proceso biológico por el cual se desintegran los organismos que no tienen ya vida y su paso al medio ambiente de sus elementos constitutivos.

—Aunque las putrefacciones son desagradables, sin embargo constituyen uno de los estados más importantes para la educación del olfato, ya que uno de sus fines es precisamente la defensa del organismo contra productos en estado nocivo para la salud. Por otra parte, es el único medio que tenemos a veces para rechazar algunos productos en mal estado y que no se pueden comer.

—Por ello, y sin alarmas exageradas, puede comprobarse, por ejemplo, la diferencia entre una fruta verde-madura-pasada-podrida, un yogur, la leche, la mantequilla; quizá un trozo de pescado, un trozo fresco de carne y uno de pescado, el olor degradante de los basureros y otros que son desgraciadamente fáciles de encontrar.



1.4.4. Sentido del «gusto»

Los 4 sabores:

«dulce/salado»

«ácido/amargo»

Constituiría este apartado el tema n.º 1 de la Educación del Gusto. Existen unas bases fisiológicas, congénitas, que condicionan nuestros comportamientos. La clasificación clásica de los cuatro sabores, que luego se combinan entre sí indefinidamente: «dulce - salado - ácido - amargo». La fisiología de las papilas filiformes, simplemente táctiles y que no intervienen en el gusto directamente; las fungiformes, que se hallan en el entorno y dorso de la lengua, que captan el gusto; las caliciformes estructuras en forma de V, situadas hacia el interior de la lengua. Las implicaciones de este sentido con el del olfato; si tapamos la nariz, o estamos acatarrados, no percibimos muchos datos gustativos. Lo mismo la sensación de caliente o frío, relacionada con el tacto.

Estos elementos fisiológicos tienen una experimentación «gustativa»: el darse cuenta de ellos y no solamente «saberlos por el libro» son una base fundamental en la educación de la persona y su toma de conciencia del cuerpo.

Por el gusto comemos

El niño, cuando nace, comienza a tomar una serie de alimentos, básicamente dulces, para cuya sensación está especialmente dotado; así como para el rechazo de lo amargo, asociado muchas veces a productos tóxicos.

Pero luego, estos sabores, producto de oferta y demanda, de racionalización sobre sus valores energéticos y sociales, constituyen la alimentación básica de las personas. ¿Qué pasa cuando un niño no es capaz o no quiere integrar en su vida otro tipo de gustos y alimentación y regresa, por ejemplo, a estados de bebé? ¿Qué pasa, por ejemplo, cuando la madre o los familiares rechazan una serie de alimentos útiles pero que no se integran en su forma de primera alimentación? O cuando se producen rechazos por una enfermedad o indigestión y se asocia el sabor a un cierto producto, por otra parte fundamental en la alimentación? ¿Cómo se reconstruye el gusto a base de «ser razonables y come eso porque te sienta bien» o «deja eso, que sabe muy bien, pero te sienta mal a la larga»?

Hay que reconocer que la mayoría de los problemas de la relación humana entre padres e hijos tienen su reflejo o su consecuencia en las horas de la comida: «Me gusta / no me gusta». La educación del gusto tiene, por tanto, aquí un camino de aprendizaje y recuperación notable.

Por el gusto dejamos de comer

Las escuelas y colegios tienen, sin duda, un problema diario cuando no se atiende de verdad el «gusto» de los niños, la mar de razonable en muchos casos. En vez de constituir una «ocasión de aprendizaje» y «un remedio social» a problemas contrarios muchas veces en casa, se convierten las comidas en una minuta hecha con criterios de adulto y, lo que es peor, sin atender a las verdaderas necesidades de un niño que está estudiando, antes y después de comer.

Aunque suene mal, el comer es una «asignatura» y sólo se aprende lo que se hace: esto es, comiendo y sintiendo los efectos saludables del mismo. La idea de «está soso» o «está amargo» o «pasa el azúcar» tienen que ir precedidas con elementos mucho más racionales de «si me hacen daño o no», el gusto se hace y se deshace por motivos más allá de lo puramente fisiológico: y nadie puede tener por única norma esa de «me gusta/no me gusta». No se trata de «hacer tragar» sino de «racionalizar el trago», que lo hará más agradable, incluso gustoso con el tiempo.

La educación del gusto, en familia

En 1973, el Dr. Steiner, publicaba en Jerusalén sus investigaciones sobre el «reflejo gusto-facial». Dicho de otro modo: cómo se reflejan en el rostro del niño los cuatro sabores fundamentales de «dulce - salado - ácido - amargo». Con sendas fotografías, publicadas en el reportaje, aparecía el niño encogiendo los labios y moviéndolos en redondo ante la sensación de lo «dulce»; abriendo un poco la boca y levantando los mofletes ante la sensación de lo «salado»; apretando los labios y arrugando la cara y ojos ante lo «ácido». Todo ello naturalmente acompañado de las variables de intensidad de cada uno de ellos.

Lo que si aparecía suficientemente claro es que se trataba de gestos reflejos, no adquiridos por imitación, ya que los tienen también los niños ciegos, y que constituyen un lenguaje no-verbal, un medio de comunicación para indicarle a la madre cómo se siente ante los diversos estímulos del alimento que recibe. Después, andando la vida, la persona usa esos mismos gestos «dulces» para indicar que se trata de una situación agradable o de una persona que ha conocido muy guapa; usa del gesto «amargo» ante una situación o descripción de personas que te hacen pasar un mal trago, etc.

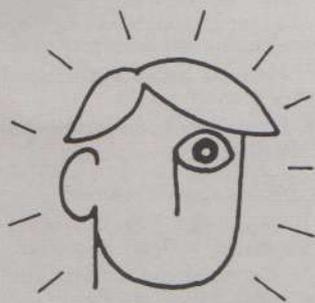
La atención, por tanto, a esta comunicación de gestos es fundamental si queremos atender de verdad a las necesidades del niño en sus primeros meses, mientras no puede decir «me gusta-no me gusta». Suele afirmarse que, a los seis meses de edad, ya ha logrado tipificar bastante bien lo que le va y lo que no le va, atendiendo a sus diferencias individuales. El gusto entonces no queda sólo a niveles del paladar, directamente relacionado con el olfato, el volumen y temperatura del alimento, el sonido que puede producir una u otra papilla mientras se le prepara, sino que tiene repercusiones en su misma ingestión: produce en el estómago sensación de bienestar o vómito. En esos primeros meses, resulta de máxima trascendencia el tipo de alimentación seguido: la leche materna, por ejemplo, además del sabor «azucarado» contiene otros muchos sabores en sí misma y está condicionada en su

gusto por los mismos alimentos que ingiere la madre.

De esta primera relación madre-niño en la alimentación, basada inicialmente en el gusto, surge un estado emocional: el niño se siente premiado con lo «dulce» y castigado a veces con lo «amargo». Incluso, en su misma relación con la madre y los demás, pone cara de «dulce» cuando se siente bien y cara de «amargo» cuando le fastidian. Cuando esta relación no es buena, la madre está intranquila o fastidiada, la alimentación es forzada, comienzan entonces los chantajes afectivos y el niño exige un premio continuo que le recuerda los primeros momentos de su vida en que lo «dulce» predominaba. La alimentación sufre entonces una especie de regresión: y, en vez de independizarse, crecer, hacerse un poco adulta y racional, se limita a platos «dulcificados» y a rechazos de todo otro tipo de comida. Todo ello adquiere especial relieve cuando, además de problemas de relación o estados anímicos de la madre, existen «caprichos de adulto» por los que la misma madre es «rara» en la comida y trata de imponer su propio sistema de alimentación a los gustos que el niño va teniendo, sintiéndose ofendida cuando el crío prefiere comidas de fuera de casa a la suya, etc.

La comida, entonces, se convierte en un juego donde el «gusto» natural está implicado con el «gusto-disgusto» que el niño siente hacia actitudes de la madre o de la familia hacia él. El «gusto» entonces no progresa en función de lo que «le va bien o le va mal», no se racionaliza, no se socializa en función de lo que los demás comen, sino que queda prendido y condicionado por la relación afectiva. A veces, luego, el niño lo supera en los «comedores escolares» o al establecer nuevas relaciones; pero basta que la madre esté presente de algún modo (o que sepa que luego le van a decir qué y cómo comió fuera de casa) para que al niño le funcione más el «gusto-disgusto» de agradar/desagradar a la madre que el mismo «gusto» natural que le puede proporcionar la comida.





1.4.5. Sentido del «tacto»

OBJETIVOS

—Ser más consciente del sentido del TACTO y de sus peculiaridades básicas.

—Ser capaces de comparar diversas apreciaciones que tenemos de los objetos a través del tacto.

—Desarrollo del Vocabulario fundamental que usamos hablando del tacto, frío/caliente, rugoso/liso, suave/áspero, húmedo/seco, punzante/mullido, pesado/ligero.

—Localizar partes del cuerpo con los que tocamos normalmente: manos, pies, lengua, brazos...

—Sensaciones especiales: dolor, placer, cosquillas, presión...

—Lista de objetos útiles para que se definan fácilmente los exigidos por el vocabulario. Hacer ejercicios vocabulario-objetos.

ACTIVIDADES

1. Poned en bandejas distintas los objetos susceptibles de ser clasificados por el vocabulario del Tacto.

2. Tened en cada bandeja un letreiro con la palabra «frío» y su par «caliente». Hacer lo mismo con todos los otros «pares» conocidos en el tema del tacto: suave/áspero, pesado/ligero, etc.

3. Que cada alumno con su grupo puedan ir colocando en cada bandeja los «pares» correspondientes.

4. Pedid frases descriptivas de cada objeto que tocan.

5. Frases de recuerdo/asociación: «¿Qué te recuerda esta sensación de tacto?»

6. Con los ojos vendados: «describe el objeto, tocándolo, y di a qué se parece».

7. ¿Es todo objeto igual en su tacto o produce sensaciones táctiles distintas?

8. Recorre la clase en busca de objetos que respondan al adjetivo escrito en las tarjetas que se te entregan: suave, áspero... Que cada cual logre cubrir, al menos, 6 tarjetas.

9. Que los niños cuenten anécdotas en las que el sentido del tacto ha sido fundamental para librarles de un peligro: «agua hirviendo»...

10. Cosas que vemos y luego, para confirmar cómo son, tendemos a tocarlas.

COLLAGES

11. Construcción de «collages» más o menos rugosos. Para ello es necesario reunir objetos que puedan aparecer en un «collage»: tela, trapos, papel fino, rugoso...

12. Que describan el collage, con los ojos vendados, «palpando» la superficie.

13. Que lo describan, viéndolo, pero usando exclusivamente palabras que les sugiera al «palparlo».

14. Que describan el «collage» para una persona que les oye por teléfono y está ciega.

15. Que busquen contrastes al hacer el «collage»: suave/áspero, etc.

16. Que hagan en el «collage» secuencias de más áspero hasta menos, pasando las fases intermedias.

17. Haced combinaciones especiales: frío/suave, áspero/ligero, húmedo/caliente...

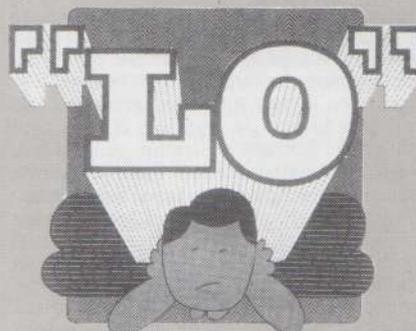
18. Hacedles caer en la cuenta de que la posición de un objeto «áspero» al lado de otro «muy áspero» puede resultar suave al tacto. Puesto el «áspero» al lado de uno «muy suave» resultará «asperísimo». Haced otras combinaciones.

JUEGOS DE «CORTINILLA»

19. Fabricad una pequeña pantalla, tamaño carpeta, con una base que la mantenga de pie y dos laterales de cartón con un agujero cada uno para meter las manos y averiguar por el tacto qué hay detrás de la pantalla.

20. Colocad tras la pantalla objetos parecidos: que se identifiquen y describan: pelota ping-pong, pelota golf, cubo de hielo...

21. Que los 6 alumnos se pongan en cadena, con sus pantallas delante. Que observen «por tacto» el objeto. Luego anotan en una ficha los datos observados y pasan el objeto, sin verlo, a la pantalla del compañero. Este pasa el suyo al otro, etc. Al final se comprueba qué observó cada uno y qué dijo, por escrito.



Pasos para una «investigación táctil»

Recuerda que lo importante, en este momento, no es lograr una serie de actividades para mejorar el «sentido del tacto». Esto ya lo haremos más adelante en el Método cuando tratemos de las Técnicas. Lo importante, ahora, es averiguar hasta qué punto el elemento «tacto» se tiene en cuenta o no para el aprendizaje en la escuela y cómo influye su uso por los distintos escolares.

1. Por ello, como introducción al Diagnóstico, es útil hacer algunas actividades de las señaladas anteriormente, de tal manera que todos tengan ocasión de com-

probar cómo aprenden y qué aprenden usando el «tacto».

2. En segundo lugar, haz 6 grandes cuadros de cartulina (cada uno de un color) y escribe encima los «6 grandes pares» que configuran básicamente el «sentido del tacto».

3. Que busquen palabras que pueden entrar en cada uno de estos cuadros, por su etimología y significado, primero, sin usar el diccionario y, luego, usándolo.

4. Inmediatamente, que busquen objetos que tenga alguna de esas cualidades.

5. Después que intenten buscar un objeto que pueda estar, al menos, en dos de esos cuadros. Y, si puede estar en los 6, mejor.

6. Finalmente, que conviertan un objeto

con una cualidad dentro de un cuadro en un objeto con la cualidad contraria, dentro de ese mismo cuadro: por ejemplo, de caliente a frío.

7. Que comparen los restantes sentidos básicos con el «tacto»: así, por ejemplo, ¿qué es mejor y más fiable: ver algo o tocarlo? Haced la prueba prácticamente en cosas que se pueden percibir con otros sentidos. Que cada uno invente y compruebe su experimento.

8. Aplicad el «sentido del tacto» con ejemplos a varias asignaturas en una «promoción de ideas». Un tema de matemáticas, de geografía, de música, de literatura, de educación física... Que el alumno compruebe hasta qué punto la utilización del tacto mejora o no su aprendizaje.

1.º: FRÍO/CALIENTE 2.º: RUGOSO/LISO 3.º: SUAVE/ASPERO 4.º: HUMEDO/SECO 5.º: PUNZANTE/MULLIDO 6.º: PESADO/LIGERO



1.4.6. Sentido «kinestésico»

Se trata de un sentido más: no sólo «vemos/oímos/olemos/gustamos/tocamos», sino que, además tenemos un estupendo sentido por el que nos damos cuenta de la posición de nuestro cuerpo y del movimiento que realizamos. Se llama «Cinestesia» y se define como «un sentido, cuyos receptores están situados en los músculos, tendones y articulaciones y que proporciona información sobre la posición del cuerpo y el movimiento».

La palabra «cine-stesia» viene del griego y significa «movimiento-sensibilidad»; por tanto,

IMPORTANCIA DE LA «CINESTESIA» EN EL APRENDIZAJE

Los niños no aprenden sólo con ver/oir/oler/gustar/tocar... sino que se mueven constantemente, imitan a los mayores en sus gestos, se inclinan para adelante y para atrás, corren, se desplazan y, con ello, logran aprender experimentalmente la noción de espacio y el ir de aquí para allá. Además se sientan, se levantan, gesticulan con sus brazos cuando quieren describir algo grande y hacen una circunferencia en el aire cuando piden un balón redondo; reconocen las partes de su cuerpo y aprenden a distinguir los objetos del fondo de la pared frente a la que están situados; construyen una torre que quizá pronto se les cae, pero les queda la noción más clara de que el mundo se construye en tres dimensiones.

Sin embargo, al llegar a la escuela, muchos tienen que soportar que las cosas se aprenden «viendo/oyendo» y apenas «tocando» o, cuando menos, difícilmente se les permite salir del cuenco de su pupitre y explorar espacios, gesticular a gusto, subir y bajar... en una palabra, el cuerpo hay que tenerlo quietecito. De ahí que, después, de mayores, han de aguantar en sus clases pegados al duro banco y a nadie se le ocurre ya que las cosas se aprenden poniendo el cuerpo entero en marcha y no sólo «viendo y oyendo» lo que otro dice.

¿A qué suena, por ejemplo, que el Profesor diga algo así: «Vamos a aprender geografía, usando especialmente el sentido «cinestésico» que todos tenemos?» Sonaría, entre otras cosas, a pedantería. Es mucho mejor hablar así: «Ése monte tan alto y escabroso me lo conozco yo muy bien, y es que me lo he pateado de arriba/abajo y de derecha a izquierda». Eso es «cinestesia»: moviéndose se entera la gente. ¡A que nadie sabe como tú qué significa eso de que aquel monte es alto y empinado!

LA «CINESTESIA» INTEGRA EN EL APRENDIZAJE AL CUERPO ENTERO

Suele decirse que «Sólo se aprende lo que se hace» y puede ser bastante cierto.

Pero, ¿cómo se aprende, por ejemplo que algo está «lejos»? Habrá que «hacerlo», ¿no? Pues hacerlo significa caminar, poner el cuerpo en movimiento. Después de la caminata, lo de «lejos» quedará bien «hecho» y, por tanto, «aprendido».

Un ejemplo más: ¿cómo adquieres, por ejemplo, el concepto de cuadrado, con cuatro ángulos rectos? Sin duda, mirándolo. Pero trata de dibujarlo: se te quedará mejor esa idea. Intenta algo más: traza en el patio un gran cuadrado. Luego, a toda velocidad, intenta ir con la bicicleta sobre la línea. Al llegar a la esquina del primer ángulo, ¿qué pasa? ¿Cómo logras cambiar de dirección sin salirte de la línea? «Jolín, dirás, es que era un ángulo recto»... Eso es «cinestesia»: un sentido que te ayuda a comprobar la posición de tu cuerpo en el espacio, a tener la sensación de movimiento.

Existe en el deporte una frase que nos viene muy bien aquí: «el fútbol total», en el que todos los jugadores se integran en los diversos puestos y contribuyen a que los defensas marquen goles y los llamados delanteros defiendan su propia portería. Todos juegan para todos y en el sitio o función que, en un momento determinado, sea más útil, aunque luego vuelvan a sus puestos teóricos. Así debe ser el Aprendizaje: «a cuerpo total» y sin remilgos ridículos: «Esto se ve, pero no se toca», «ahora es momento de escuchar solamente», «se puede tocar, pero sin cogerlo en la mano», «escribid media hora y luego ya os moveréis en el recreo» y otras formas de normatizar todo tipo de aprendizaje, con dudoso éxito.

DIAGNOSTICO DEL SENTIDO «CINESTESICO»

En esta fase de «diagnóstico» para darnos cuenta de los diversos «estilos de aprendizaje» no buscamos actividades para desarrollar este sentido. Eso lo veremos en la fase de Técnicas de Aprendizaje. Ahora nos basta señalar hasta qué punto utilizamos este sentido en la tarea de enseñar/aprender de todos los días.

En las Escalas que suelen ponerse para el conocimiento de hasta qué punto un niño de EGB tiene o no desarrollado el «sentido cinestésico», suelen citarse los siguientes apartados:

1.— Conocimiento psicomotriz

1.1. Conocimiento de las cualidades del objeto: alto/bajo, largo/corto, grande..

1.2. Conocimiento de las formas: recto/círculo/cuadrado..

1.3. Orientación espacio/temporal: arriba/abajo, delante/detrás, cerca/lejos...



1.4. Tiempo: mañana/tarde, día/noche, semana/días/meses/año, ayer/mañana...

1.5. Esquema corporal: partes del cuerpo, en sí y en otros.

1.6. Figura/fondo: distinción, profundidad, detalles.

2.— Situaciones psicomotrices

2.1. Coordinación óculo/manual: hacer con las manos la figura que se ve.

2.2. Coordinación dinámica/estática: andar, subir, saltar, equilibrios...

2.3. Organización perceptiva: reconocer figuras, seriación de tamaños, ordenar...

2.4. Lateralidad: pruebas específicas, manos/pies/ojos...

3.— Grafomotricidad

3.1. Control de movimientos: interno y externo en el trazado, manejo de instrumentos...

3.2. Figura humana: dibujo.

3.3. Recubrimiento de espacios: manejo de instrumentos, control de límites, direcciones..

3.4. Recorte de figuras: manejo de instrumentos, control de límites...

3.5. Picado...

(H. López Jornet|Valencia)

Tomar conciencia, por tanto, de las diversas partes del cuerpo, de la posición en que están, del espacio en que viven, de las palabras que denotan espacio y tiempo, de conocer dónde están las cosas, de los caminos que hay que hacer para alcanzarlas, de dibujar planos sencillos de una habitación, de distinguir y comparar distancias, de apreciar el volumen y el peso de las cosas... En fin, lo que suele decirse en lenguaje menos técnico, «saber por dónde se andan».

PREPARACION BASICA Y UTILIZACION DIDACTICA DEL SENTIDO «CINESTESICO»

Una cosa es que los Alumnos se preparen básicamente en el desarrollo de este sentido «cinestésico» (lo cual les valdrá de mucho en el futuro) y otra es que, luego, de un modo reflejo los Profesores den oportunidades a este sentido para aprender con él.

ACTIVIDADES

1.— Elige un tema de una asignatura tuya y describe algunas actividades que pongan en movimiento el Sentido «cinestésico». ¿Podrías aplicarle ejercicios de cada una de las tres partes que se propusieron arriba: «Conocimiento psicomotriz», «Situaciones psicomotrices» y «Ejercicios de Psicomotricidad» sobre el tema?

2.— Repasa ahora alguna de tus clases normales. ¿Recuerdas algún ejercicio «cinestésico» que tuviera éxito para un mejor aprendizaje? Cuéntalo ahora en el Grupo.