

CUADERNO DE TRABAJO DE TUTORIA DEL ESTUDIANTE DEL SNEST



2012

Directorio

Dr. José Ángel Córdova Villalobos

Secretario de Educación Pública

Dr. Rodolfo Tuirán Gutiérrez

Subsecretario de Educación Superior

Dr. Carlos Alfonso García Ibarra

Director General de Educación Superior Tecnológica

Dr. Miguel Ángel Cisneros Guerrero

Coordinador Sectorial Académico

MIE. Mara Grassiel Acosta González

Directora de Docencia

MARH. María del Rocío Ramírez Miranda

Jefa de Área de Desarrollo Académico

EL CUADERNO DE TRABAJO DE TUTORIA DEL ESTUDIANTE DEL SNEST

El quehacer tutorial se ha configurado en los últimos tiempos como una estrategia innovadora en los sistemas de educación superior que ha permitido, a partir del enfoque basado en competencias, la disminución de los índices de reprobación y deserción, la ampliación del campo de actividad del docente, el incremento de la calidad y la competitividad de los programas educativos. Superando los esquemas tradicionales, el proceso de enseñanza-aprendizaje se contextualiza ahora en una relación persona a persona entre el docente y el estudiante, para guiar a éste último en cada una de las experiencias educativas que lo formarán no sólo como un profesional altamente calificado, sino que también, le otorgarán la asertividad para participar de manera activa, organizada y responsable en la dinámica de la vida social.

La Educación para la vida comprende necesariamente el desarrollo armónico de cada una de las fases del crecimiento humano. Esto sólo es posible cuando se da una nueva forma de ver y pensar la realidad educativa en la que el docente, de ser solamente un agente transmisor de conocimientos, se convierte ahora en acompañante del estudiante a través del proceso de su formación profesional.

En el contexto de esta nueva perspectiva la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST), pone a disposición del estudiante del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica el presente ***Cuaderno de Trabajo de Tutoría del Estudiante del SNEST***, con la finalidad de que se convierta en una herramienta para el desarrollo del conjunto de actividades comprendidas en el ejercicio tutorial, que tiene como propósito estimular el desarrollo humano integral tanto en el estudiante como en el docente a través del proceso educativo.

Dr. Carlos Alfonso García Ibarra
Director General



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)



EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA
COORDINACIÓN SECTORIAL ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE DOCENCIA



SEP

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA 2012

NOMBRE:
TUTOR:
CARRERA:
GRUPO:

ÍNDICE		Página
Mensaje del Director General de Educación Superior Tecnológica		3
CAPÍTULO UNO.- MARCO DE REFERENCIA		
1.	¿Qué es la Tutoría?	10
2.	Conceptos básicos	11
	2.1 El Tutor	11
	2.2 El Tutorado	11
	2.3 Competencias a desarrollar	12
CAPÍTULO DOS.- NORMATIVIDAD ACADÉMICA		
1.	Lineamiento para la Evaluación y Acreditación de Asignaturas	13
	Versión 1.0	
CAPÍTULO TRES.- DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO		
1.	Desarrollo de habilidades de pensamiento	37
2.	¿Es posible aprender a pensar?	37
3.	La memoria	38
	3.1 Pruebas de memoria	38
	3.2 La memoria durante el período de aprendizaje: análisis de las pruebas 1 y 2	44
	3.3 La memoria después del periodo de aprendizaje: análisis de la prueba 3	46
	3.4 La memoria: repaso	48
	3.5 Repaso, capacidad mental y edad	50
	3.6 Las tres etapas de la memoria	52
	3.6.1 ¿Por qué es relevante la memoria para el aprendizaje?	52
	3.6.2 Los tres tipos de memoria	53
	3.6.3 ¿Tiene usted una memoria verbal, visual ó cinestésica?	53
	Póngase a prueba para determinar su tipo de memoria	
4.	Leer a mayor velocidad y con mejores resultados	56
	4.1 Definición de lectura	57
	4.2 Porque existen tales problemas	59
	4.3 Técnicas avanzadas de lectura	63
	4.4 Ejercicios de motivación	65

4.5 Ejercicios con el metrónomo	66
4.6 Ejercicios	67
4.6.1 Ejercicio 1 de alta velocidad.	68
4.6.2 Ejercicio 2 de alta velocidad.	68
4.6.3 Prueba de lectura no. 2	70
4.6.4 Prueba de lectura no. 3	72
4.6.5 Evaluación	74
5. Relaciones	79
5.1 La comparación	79
5.2 Otros tipos de relación	80
5.3 Conectores	83
5.4 Relaciones analógicas	87
5.4.1 Transferencia de relaciones	87
5.4.2 Construcción de analogías	89
5.4.3 Relaciones analógicas incompletas	92
6. Interpretación	97
6.1 Codificación	98
6.2 Habilidades y elementos de la interpretación	103
7. Análisis	115
7.1 Estrategias para analizar	116
7.2 Enfoques de análisis	119
7.3 Análisis (segunda parte)	120
8. Síntesis	126
8.1 Síntesis y resumen	129
9. Mapas mentales para la memorización y el pensamiento creativo	135
9.1 Historia lineal de la palabra hablada e impresa	136
9.2 Formas convencionales de apuntes buenos+o malos+	137
9.3 El cerebro y las técnicas avanzadas para tomar apuntes	138
10. Mapas mentales: métodos avanzados y aplicaciones	141
10.1 Modelos de percepción, cerebro y mente	141
10.2 La tecnología moderna	142
10.3 Mapas mentales avanzados	143

10.4	Los mapas mentales y los cerebros izquierdo y derecho	145
10.5	Mapas mentales: aplicaciones	146
10.6	Cómo se transforma un mapa mental en un discurso, un artículo, etc.	148
10.7	Apuntes	148
11.	Mapas conceptuales	151
11.1	Antecedentes	151
11.2	Tipos de Mapas conceptuales	152
11.2.1	Mapa conceptual "Araña"	152
11.2.2	Mapa conceptual de Secuencias	153
11.2.3	Mapa conceptual de Jerarquías	154
CAPÍTULO CUATRO.- DESARROLLO HUMANO		
1.	Principios fundamentales del desarrollo humano.	156
1.1	Ser en desarrollo	156
1.2	El momento vital presente, aquí y ahora	156
1.3	Vitalidad consciente	156
1.4	Énfasis en la relación	156
1.5	Autenticidad	157
2.	Comunicación, una actitud ante la vida	157
3.	Manipulación	159
4.	Clarificación de valores	160
5.	Congruencia entre valores y comportamiento	161
5.1	Áreas de análisis y clarificación de valores	161
6.	Modelo de Asertividad	162
6.1	Filosofía de la asertividad	162
6.2	Los tres estilos de respuesta	163
6.3	Medios para reconocer los diferentes estilos	165
6.4	Necesidad de aprobación	167
6.5	Los diez principios de la asertividad	167
7.	Administración del tiempo	168
7.1	Los ocho desperdicios del tiempo más importantes	169
7.2	Diagnóstico de manejo del tiempo	160

8. Un programa de Planeación de vida y carrera	172
8.1 Principios básicos de la planeación de vida y crecimiento personal	172
8.2 Primera parte: Descripciones vitales (ejercicios y cuestionarios)	173
8.3 Autobiografía. Definición de lo que ha sido mi vida	173
8.4 La falacia del autorretrato	175
8.5 Segunda parte: Proyectando el futuro (ejercicios y cuestionarios)	178
8.6 Metas en la vida	179
8.7 Inventario de fuerzas, potencialidades y habilidades	180
8.8 Inventario de limitaciones	180
8.9 Cosas que me gustaría empezar a hacer ahora o en un futuro próximo	181
8.10 Tercera parte: Elaboración de metas y estrategias (ejercicios y cuestionarios)	182
8.11 Sueños	182
8.12 Misión personal	183
8.13 Claridad de objetivos y motivación al logro	184
8.14 Jerarquización de objetivos	185
8.15 Plan de vida	185
9. Inteligencia emocional	186
9.1 ¿Qué son las emociones?	187
9.2 Los 5 aspectos de la inteligencia emocional	188
9.3 La inteligencia emocional	190
9.4 Las emociones	191
9.5 Conócete a ti mismo	192
9.6 Esclavos de las emociones	193
9.7 Anatomía de la ira.	193
9.8 La preocupación	195
9.9 Melancolía	196
9.10 La negación optimista	196
9.11 Empatía	197



PDF Complete

*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

10. Formato de Registro para Desempeño Académico.	198
BIBLIOGRAFÍA	199
ANEXOS	200
Anexo 1 XIX Evento Nacional de Ciencias Básicas 2012	201
Anexo 2 Evento Nacional de Innovación Tecnológica 2012	207

CAPÍTULO UNO

MARCO DE REFERENCIA

1 ¿QUE ES LA TUTORÍA?

La tutoría es un proceso de acompañamiento para que el estudiante tome decisiones sobre su vida académica, personal y administrativa, es decir: el tutor no decide por el estudiante, o le indica qué hacer, sino que le ayuda a analizar su situación y le propone elementos de juicio para que el estudiante tome sus propias decisiones. Por otra parte, la competencia del tutor se centra en guiar y acompañar, por lo tanto, no le concierne resolver las situaciones del estudiante. Para apoyar en la solución que beneficie el aprendizaje del estudiante, están las instancias de apoyo correspondientes, llámese médico, psicólogo, coordinador de carrera, docente especialista en algún campo del conocimiento, según sea el caso.

En síntesis, el tutor acompaña, apoya al estudiante para que aclare su situación y si la solución no está en su ámbito de competencia, lo canaliza a la instancia de apoyo correspondiente.

La tutoría también es un conjunto de acciones educativas que contribuyen a desarrollar y potenciar las competencias básicas de los estudiantes orientándolos para conseguir su maduración y autonomía. Es por lo tanto una acción sistemática, específica, concretada en un tiempo y un espacio en que el estudiante recibe una atención individual y grupal, considerándose como una acción personalizada.

Finalmente para el SNEST la tutoría es: un conjunto de acciones educativas mediante las cuales se da una atención más personalizada al estudiante y se amplía el campo de participación del docente; estas acciones se llevan a cabo con un equipo de docentes desde sus diferentes roles y funciones, que contribuyen a desarrollar y potenciar las competencias profesionales de los estudiantes, orientándolos para conseguir su maduración y autonomía, y la satisfacción de sus necesidades, de manera que se formen profesionales que intervengan activamente en una sociedad productiva y con éxito.

2 Conceptos básicos.

2.1 El Tutor

- Es un docente con interés y disposición de participar en el Programa de Tutoría, en corresponsabilidad con las instancias de apoyo a la acción tutorial.
- Participa en las diferentes opciones de formación y actualización de tutores que operen en la institución.
- Proporciona atención tutorial a los estudiantes que le sean asignados semestralmente y los canaliza a las instancias correspondientes cuando sea necesario; da seguimiento a la situación que presente cada estudiante tutorado.
- Da seguimiento a sus tutorados en las acciones en las que él canalizó, solicitando los resultados de la atención, a las instancias de apoyo a la acción tutorial.
- Proporciona al Jefe del Departamento Académico un informe semestral de los resultados de los subprogramas de acción tutorial de sus tutorados.
- Participa en actividades de investigación y de evaluación, relacionadas con la atención tutorial que le sean encomendadas por su Jefe de Departamento Académico.
- Apoya en la promoción de los servicios que atiende el Programa de Tutoría en el Instituto Tecnológico

2.2 El Tutorado

- Es un estudiante que se responsabiliza de identificar sus necesidades académicas y personales, y responde comprometidamente a la acción tutorial que le apoya en la satisfacción de dichas necesidades.
- Recibe de la División de Estudios Profesionales la carga académica con los horarios que dispondrá para sus actividades tutoriales.
- Recibe del Jefe de Departamento Académico la asignación de su Tutor.
- Asume una actitud responsable orientada hacia la autoayuda.
- Da la importancia y respeto que merecen el Tutor y el Programa.

2.3 Competencias a desarrollar:

- Los estudiantes de nuevo ingreso desarrollan las habilidades de pensamiento que facilitan la adquisición de los contenidos académicos y en consecuencia, lograr la transferencia de estos en situaciones concretas.
- El estudiante toma las decisiones adecuadas para resolver problemas prácticos.
- Los estudiantes construyen sus competencias conscientes de sí mismos y su actuar.
- El docente apoya a los estudiantes de nuevo ingreso en su proceso de formación, ayudándoles a identificar sus procesos metacognitivos
- El estudiante trabaja en tres niveles: individual, en equipo y en grupo
- Desarrolla competencias de comunicación, leer y escribir, inducción, análisis, síntesis, formas lógicas de pensamiento y la observación, indagación, comprobación, descubrimiento, comparación, etc. como aspectos inherentes a la investigación.
- El estudiante elabora su proyecto de vida y carrera con una visión holista integrando pensamientos y sentimientos que se traducen en un cambio de actitudes.

CAPÍTULO DOS

1. NORMATIVIDAD ACADÉMICA

LINEAMIENTO PARA LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE ASIGNATURAS

Versión 1.0 Planes de estudio 2009-2010

1. Alcance

El presente documento se aplicará en los Institutos Tecnológicos Federales y Descentralizados dependientes de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica.

2. Definición

La acreditación de una asignatura es la forma en la que se confirma que el estudiante posee las competencias que están definidas en una asignatura o programa de estudio y que son necesarias para el desarrollo del perfil de egreso.

La evaluación de las competencias es un proceso integral, permanente, sistemático y objetivo, en el que son corresponsables el estudiante y el docente. Debe considerar la integración de información cuantitativa y cualitativa, así como los diferentes tipos y formas de la evaluación y la diversidad de instrumentos. Por tal motivo, es un proceso que permite generar, recabar, analizar, integrar y presentar evidencias, para valorar la medida en que se han alcanzado los objetivos propuestos, de tal manera que los responsables del proceso puedan tomar decisiones oportunas en busca de una mejora permanente. Las evidencias son el resultado de la actividad de aprendizaje realizada por el estudiante.

El alcance de una competencia, corresponde con el logro de objetivos por parte del estudiante de una serie de indicadores que determina su nivel de desempeño como excelente, notable, bueno, suficiente o insuficiente, dicho nivel de desempeño se traduce en la asignación de una valoración numérica, que es la que finalmente expresa dicho alcance.

La evaluación de las competencias profesionales es:

Integral: porque toma en cuenta los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del estudiante.

Permanente: ya que es continua y constante de los aspectos que integran una competencia hasta la acreditación de las asignaturas.

Procedimental: porque lleva una secuencia que va dando cuenta del progreso en el desarrollo o el alcance de la(s) competencia(s).

Objetiva: dado que integra un conjunto de evidencias que pueden confirmar la existencia o no de la competencia en el estudiante.

Sistemática: por ser un proceso que permite identificar la evolución del estudiante en la adquisición de la competencia y valorarla, así como registrar cuantitativa y cualitativamente su avance académico.

Tipos de Evaluación:

Diagnóstica: Es aquella que permite conocer las condiciones iniciales del aprendizaje. Es de carácter indagador para detectar necesidades y capacidades previas. Su propósito es tomar decisiones pertinentes para hacer el proceso académico más eficaz. Se aplica al inicio del curso.

Formativa: Es la evaluación que permite averiguar si los objetivos de aprendizaje están siendo alcanzados o no, así como la forma en cómo se están alcanzando. Su propósito es determinar cursos de acción para mejorar el desempeño de los estudiantes. Permite, dosificar, realimentar, dirigir, enfatizar, informar, acerca de los avances logrados. Se realiza durante el proceso académico.

Sumativa: La evaluación sumativa designa la forma mediante la cual se mide y determina el grado de aprendizaje alcanzado en cada competencia específica con el fin de asignar calificaciones. Su propósito es tomar decisiones para la acreditación en función de los objetivos establecidos. Se instrumenta para las competencias específicas del curso y se integra para definir su alcance. Al inicio del curso se define su aplicación y se da a conocer al estudiante.

Instrumentos de evaluación:

La evaluación debe respetar la naturaleza y estructura de cada asignatura integrando en lo posible una gama de instrumentos como ensayos, reportes, exámenes, aplicación de rubricas, lista de cotejo, esquema de promediación entre otros, es necesario presentar las evidencias.

3. Políticas de Operación.

3.1 Generalidades

- 3.1.1 Estos lineamientos son aplicables a todos los estudiantes inscritos en las asignaturas de licenciatura de cualquier carrera en los planteles dependientes de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica.
- 3.1.2 Al inicio del curso debe aplicarse una evaluación diagnóstica, con base en la(s) competencia(s) previa(s) requerida(s) del estudiante para el desarrollo de las competencias específicas de la asignatura.
- 3.1.3 Cada asignatura del plan de estudios es instrumentada a través de cursos, pudiendo ser éstos de carácter: **ordinario y de repetición**, los cuales pueden impartirse en periodo semestral o de verano.
- 3.1.4 En un periodo semestral cada curso presencial tendrá una duración de 16 semanas efectivas, considerando el contenido en horas semana indicado en el programa de la asignatura.
- 3.1.5 En periodo de verano la duración será de 6 semanas efectivas.
- 3.1.6 Las competencias a evaluar, los tipos e instrumentos de evaluación para cada asignatura se dan a conocer al estudiante al inicio del curso y de acuerdo a la planeación que realizó el docente.
- 3.1.7 La evaluación formativa se realiza durante el curso.
- 3.1.8 La integración de la evaluación sumativa se realiza al final del curso con el objeto de verificar el alcance de las(s) competencia(s) mediante los instrumentos de evaluación.

3.2 De los cursos y la acreditación de asignaturas

- 3.2.1 Para que se acredite una asignatura es indispensable que se apruebe el 100% de las competencias específicas establecidas en el programa de estudio.
- 3.2.2 El estudiante puede acreditar una asignatura en las siguientes oportunidades: curso ordinario y curso de repetición, y tiene los siguientes momentos para evaluar una competencia: **Evaluación de primera oportunidad y Evaluación de segunda oportunidad.**
- 3.2.3 **Curso ordinario:** Es en el que una asignatura se cursa por primera vez.
- 3.2.4 **Evaluación de primera oportunidad:** Es la evaluación sumativa que se realiza por primera ocasión para cada competencia específica ya sea en el curso ordinario o de repetición, durante el periodo planeado y señalado por el docente.

- 3.2.5 **Evaluación de segunda oportunidad:** Es la evaluación sumativa de complementación, que cumple con la integración de las evidencias **no presentadas** o incompletas en la evaluación de primera oportunidad y se realiza al finalizar el curso, de acuerdo a las fechas programadas por el docente. Se realiza después de que el docente notifica al estudiante el alcance que logró en la competencia y establece las estrategias para complementar las evidencias con los estudiantes.
- 3.2.6 **Curso de repetición:** Se efectúa cuando el estudiante no acreditó la asignatura en el curso ordinario y se lleva a cabo con las mismas oportunidades.
- 3.2.7 El curso de repetición deberá cursarse de manera obligatoria en el período posterior al que no acreditó la asignatura, siempre y cuando éste se oferte.
- 3.2.8 En el curso de repetición de la asignatura, no se tomarán en cuenta ninguna de las competencias específicas que el estudiante haya alcanzado en el curso ordinario.
- 3.2.9 Si el estudiante no acredita una asignatura en curso de repetición, tendrá derecho a cursarla por única vez en un curso especial.
- 3.2.10 **El curso especial:** se efectúa cuando el estudiante no acreditó la asignatura en curso de repetición y solamente tendrá derecho a la evaluación de primera oportunidad.
- 3.2.11 El curso especial será coordinado por el Jefe de la División de Estudios Profesionales, conjuntamente con el Coordinador de la carrera correspondiente de los Institutos Tecnológicos Federales o los Jefes de Departamento correspondientes en los Institutos Tecnológicos Descentralizados.
- 3.2.12 Sólo se podrá presentar curso especial en el siguiente período semestral o en verano, siempre y cuando éste se oferte.
- 3.2.13 El curso especial será evaluado por el docente que imparta el curso.
- 3.2.14 Si el estudiante no acredita la asignatura en el curso especial será dado de **baja definitiva** de los Institutos Tecnológicos dependientes de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica.
- 3.2.15 **El curso global:** Se efectúa cuando el estudiante solicita cursar una asignatura y le permite acreditar sin asistir regularmente, convirtiéndose en un estudiante autodidacta (autoconducción del aprendizaje).

- 3.2.16 El curso global procede para el estudiante autodidacta que haya cubierto con las competencias previas establecidas en los programas de estudio.
- 3.2.17 Se podrá solicitar un curso global de una asignatura no acreditada en el curso ordinario, en el siguiente período semestral, siempre y cuando ésta se oferte, considerándose como curso de repetición.
- 3.2.18 El curso global será coordinado por el Jefe de la División de Estudios Profesionales, conjuntamente con el Coordinador de la carrera correspondiente de los Institutos Tecnológicos Federales o los Jefes de Departamento correspondientes en los Institutos Tecnológicos Descentralizados.
- 3.2.19 El curso global será evaluado por el docente que imparta el curso.
- 3.2.20 **La escala** de valoración es de 0 (cero) a 100 (cien) en cualquier oportunidad de evaluación que se considere en este lineamiento y la valoración mínima de acreditación de una asignatura es de 70 (setenta).
- 3.2.21 En cualquiera de los dos cursos (ordinario y repetición), si en la evaluación de segunda oportunidad de una asignatura no se aprueba el 100% de las competencias específicas, se asentará la calificación de la asignatura como NA (competencia no alcanzada), que también corresponde con la NO ACREDITACIÓN de la asignatura.
- 3.2.22 En el curso especial, si en la evaluación de primera oportunidad de una asignatura no se aprueba el 100% de las competencias específicas, se asentará la calificación de la asignatura como NA (competencia no alcanzada), que también corresponde con la NO ACREDITACIÓN de la asignatura.

3.3 Desempeño en la evaluación

- 3.3.1 Sólo existen dos opciones de desempeño en la evaluación de competencias considerada: Competencia alcanzada o Competencia no alcanzada.
- 3.3.2 La opción de desempeño **Competencia alcanzada** se considera cuando el estudiante ha cubierto el 100% de evidencias conceptuales, procedimentales y actitudinales de una competencia específica, en caso contrario se trata de una **Competencia no alcanzada**.
- 3.3.3 Para que el estudiante acredite una asignatura, debe ser evaluado en todas y cada una de las competencias específicas de la misma, y el nivel de desempeño alcanzado por el estudiante estará sustentado

en las evidencias y cumplimiento de los indicadores de alcance definidos en la instrumentación didáctica.

- 3.3.4 Los resultados de las evaluaciones sumativas de cada competencia específica se promedian para obtener la calificación de la asignatura, siempre y cuando se hayan alcanzado todas las competencias específicas.
- 3.3.5 Las valoraciones numéricas de una competencia asignadas por el docente, indican el nivel de desempeño con que el estudiante alcanzó la competencia específica y estará sustentada en los instrumentos de evaluación que utilice el docente para la asignatura, basándose en los indicadores de alcance que se describen en la Tabla 1.
- 3.3.6 El nivel de desempeño de una competencia se basa en el cumplimiento de una serie de indicadores de alcance, que se constituyen en una guía, los cuales deberán ser definidos y consensuados en la academia con base en las competencias específicas a desarrollar y en las actividades de aprendizaje del programa de estudio.

Desempeño	Nivel de Desempeño	Indicadores del alcance	Valoración numérica
C O M P E T E N C I A A L C A N Z A D A	Excelente	<p>Cumple al menos cinco de los siguientes indicadores</p> <p>a) Se adapta a situaciones y contextos complejos. Puede trabajar en equipo, reflejar sus conocimientos en la interpretación de la realidad. Inferir comportamientos o consecuencias de los fenómenos o problemas en estudio. Incluir más variables en dichos casos de estudio.</p> <p>b) Hace aportaciones a las actividades académicas desarrolladas. Pregunta ligando conocimientos de otras asignaturas o de casos anteriores de la misma asignatura. Presenta otros puntos de vista que complementan al presentado en la clase. Presenta fuentes de información adicionales (Internet, documentales), usa más bibliografía, consulta fuentes en un segundo idioma, entre otras.</p> <p>c) Propone y/o explica soluciones o procedimientos no vistos en clase (creatividad). Ante problemas o casos de estudio propone perspectivas diferentes para abordarlos correctamente sustentados. Aplica procedimientos aprendidos en otra asignatura o contexto para el problema que se está resolviendo</p> <p>d) Introduce recursos y experiencias que promueven un pensamiento crítico; (por ejemplo el uso de las tecnologías de la información estableciendo previamente un criterio). Ante temas de una asignatura, introduce cuestionamientos de tipo ético, ecológico, histórico, político, económico, etc. Que deben tomarse en cuenta para comprender mejor, o a futuro dicho tema. Se apoya en foros, autores, bibliografía, documentales, etc. para apoyar su punto de vista</p> <p>e) Incorpora conocimientos y actividades interdisciplinarias en su aprendizaje. En el desarrollo de los temas de la asignatura, incorpora conocimientos y actividades desarrollados en otras asignaturas para logra la competencia propuesta sobrepasando la calidad o prestaciones del producto o evidencia requerida</p> <p>f) Realiza su trabajo de manera autónoma y autorregulada. Es capaz de organizar su tiempo y trabajar sin necesidad de una supervisión estrecha y/o coercitiva. Aprovecha la dosificación de la asignatura presentada por el docente (avance programático) para</p>	95-100

		llegar a las clases con dudas o comentarios de la temática a ver. Investiga o lee y en consecuencia es capaz de participar activamente en clase. Se debe tomar en cuenta que el nivel de madurez del estudiante aumenta gradualmente conforme avanza en la carrera	
	Notable	Cumple cuatro de los indicadores definidos en desempeño excelente.	85-94
	Bueno	Cumple tres de los indicadores definidos en el desempeño excelente.	75-84
	Suficiente	Cumple con dos de los indicadores definidos en el desempeño excelente.	70-74
COMPETENCIA NO ALCANZADA	Desempeño insuficiente	No se cumple con el 100% de evidencias conceptuales, procedimentales y actitudinales de los indicadores definidos en el desempeño excelente.	NA (no alcanzada)

Tabla 1. Niveles de Desempeño de las competencias.

3.3.7 El nivel de desempeño de una competencia de un estudiante se establece con la valoración del docente de acuerdo a los indicadores del alcance de las evidencias previstas y tiene una valoración numérica entera para una %Competencia alcanzada+entre 70 y 100, según se muestra en la Tabla 1.

3.4 Del Docente

3.4.1 Al inicio del curso el Docente realiza las siguientes actividades:

3.4.1.1 Informa al estudiante acerca de la asignatura:

- a. Objetivo (s) General (es) de la asignatura.
- b. Aportación al perfil profesional.
- c. Competencias previas.
- d. Competencias a desarrollar.
- e. Plan-del curso.
- f. Sugerencias didácticas.
- g. Conjunto de evidencias requeridas.
- h. Criterios de evaluación.
- i. Fuentes de información.

3.4.1.2 Verifica que los estudiantes presentes en su curso estén inscritos para tener derecho a ser evaluados.

- 3.4.1.3 Realiza una evaluación diagnóstica a fin de identificar el nivel conceptual y procedimental previo, necesario para desarrollar las competencias de la asignatura y define las estrategias de apoyo requeridas, como tutorías o asesorías académicas.
- 3.4.2 Durante el curso el Docente realiza las siguientes actividades:
 - 3.4.2.1 Da realimentación continua y oportuna del avance en su proceso de aprendizaje y de las evidencias del mismo.
 - 3.4.2.2 Comunica al estudiante los resultados de las evaluaciones sumativas en un tiempo máximo de cinco días hábiles después de sus aplicaciones así como las áreas de oportunidad para la mejora en el desarrollo de las actividades que le permitan aspirar al nivel de desempeño excelente en las evaluaciones siguientes.
 - 3.4.2.3 Establece con los estudiantes que no alcanzaron las competencias específicas las estrategias para complementar evidencias.
 - 3.4.2.4 Reporta al Departamento Académico correspondiente la valoración numérica del nivel de desempeño de las competencias específicas alcanzadas por los estudiantes en los tiempos establecidos.
- 3.4.3 Al final del curso el Docente realiza las siguientes actividades:
 - 3.4.3.1 Informa a los estudiantes el nivel de desempeño alcanzado en la asignatura.
 - 3.4.3.2 Entrega al Departamento Académico correspondiente la valoración numérica del nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes en el curso.

3.5 Del Estudiante

- 3.5.1 El estudiante de nuevo ingreso deberá cursar obligatoriamente las asignaturas que se le asignen por la División de Estudios Profesionales o el departamento correspondiente en el caso de los Institutos Tecnológicos Descentralizados.
- 3.5.2 Debe someterse a la **evaluación diagnóstica** que aplique el docente y asistir a las sesiones de tutoría y/o asesoría académica que requiera, después de haber obtenido los resultados del diagnóstico.
- 3.5.3 Debe concluir el plan de estudios, incluyendo los periodos en que no se haya reinscrito, en un máximo de 12 (doce) periodos semestrales, considerando que su carga académica deberá ser de 22 créditos

- como mínimo y 36 como máximo, con excepción de lo que se indique en el Lineamiento de Residencia Profesional y Servicio Social.
- 3.5.4 Tiene derecho a darse de baja parcial de la asignatura en las condiciones previstas por el apartado 4.7.1.
 - 3.5.5 Debe presentarse en el lugar, fecha y hora señalada para desarrollar la actividad que genera la evidencia de una competencia de acuerdo a la planeación del curso presentada por el docente, de no hacerlo se le considera **Competencia no alcanzada**, salvo situaciones justificadas.
 - 3.5.6 Tiene una sola oportunidad de evaluación de primera oportunidad para la acreditación de cada competencia en curso ordinario o en repetición.
 - 3.5.7 Recibe los resultados de las evaluaciones sumativas en un tiempo máximo de cinco días hábiles después de sus aplicaciones, así como la indicación del docente de las áreas de oportunidad para la mejora en el desarrollo de las actividades que le permitan aspirar al nivel de desempeño excelente en las evaluaciones siguientes.
 - 3.5.8 De no lograr **Competencia alcanzada** en la evaluación de primera oportunidad tendrá derecho a la evaluación de segunda oportunidad, a excepción del estudiante que está en curso especial
 - 3.5.9 Si en la segunda oportunidad del curso ordinario no aprueba el 100% de las competencias, tiene derecho a repetir la asignatura en el periodo posterior en que se ofrezca.
 - 3.5.10 Puede cursar en repetición sólo una vez cada asignatura y debe hacerlo en el período escolar inmediato en que se ofrezca ésta, siempre y cuando se cuente con los recursos.
 - 3.5.11 El estudiante autodidacta podrá cursar dos asignaturas en curso global por periodo.
 - 3.5.12 El estudiante podrá solicitar hasta dos cursos especiales por periodo, sin derecho a cursar otras asignaturas.
 - 3.5.13 El estudiante que solicite un solo curso especial, podrá inscribirse hasta con una carga de 22 créditos.
 - 3.5.14 El estudiante que durante su carrera acumule seis cursos especiales, causará **baja definitiva** de los Institutos Tecnológicos dependientes de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica.

3.6 De las causas de baja definitiva de los Institutos Tecnológicos dependientes de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica.

3.6.1 El estudiante causa baja definitiva cuando:

- 3.6.1.1 No acredite como mínimo tres asignaturas del primer semestre.
- 3.6.1.2 No logre la acreditación de una asignatura en curso especial.
- 3.6.1.3 Cuando haya agotado los 12 (doce) periodos escolares semestrales permitidos como máximo para concluir su plan de estudios.
- 3.6.1.4 Contravenga las disposiciones reglamentarias alterando el funcionamiento de la institución en apreciación de la autoridad competente.

3.6.2 En caso de baja definitiva, el estudiante podrá solicitar y recibir el certificado parcial correspondiente a las asignaturas que haya cursado.

3.7 De la baja parcial

- 3.7.1 Todo estudiante que haya cursado al menos un semestre en el Instituto Tecnológico, tiene derecho a solicitar baja parcial en algunas asignaturas, durante el transcurso de 10 días hábiles a partir del inicio oficial de los cursos, respetando siempre el criterio de carga mínima reglamentaria del apartado 4.5.3 y que no sea el curso especial. Para poder realizar este trámite, el estudiante manifiesta su determinación por escrito al Jefe de la División de Estudios Profesionales o el Jefe de Departamento correspondiente de los Institutos Tecnológicos Descentralizados, quien notifica al Jefe del Departamento de Servicios Escolares si procede la baja. Lo anterior a excepción de lo previsto en los Lineamientos para Residencia Profesional y Servicio Social.
- 3.7.2 Una baja parcial autorizada no registra calificación en la asignatura.

3.8 De la baja temporal

- 3.8.1 Todo estudiante que haya cursado al menos un semestre en el Instituto Tecnológico, tiene derecho a solicitar baja temporal en la totalidad de las asignaturas en que esté inscrito, dentro de los 20 días hábiles a partir del inicio oficial de los cursos. Para poder realizar este trámite, el estudiante manifiesta su determinación por escrito al Jefe de la División de Estudios Profesionales o al Jefe de Departamento correspondiente de los Institutos Tecnológicos Descentralizados, quien notifica al Jefe del Departamento de

Servicios Escolares si procede la baja. Lo anterior a excepción de lo previsto en los Lineamientos para Residencia Profesional y Servicio Social.

- 3.8.2 Una baja temporal autorizada no registra calificación en las asignaturas.

3.9 Disposiciones Generales

- 3.9.1 El Departamento de Servicios Escolares o el Departamento correspondiente en el caso de los Institutos Tecnológicos Descentralizados, recibe las actas de calificaciones de las asignaturas dentro del rango del nivel de desempeño (70-100) y NA para competencias no alcanzadas (asignatura no acreditada), según sea el caso.
- 3.9.2 A solicitud del estudiante en baja definitiva, y siempre que sea necesario, el departamento de Servicios Escolares, generará el certificado parcial que contiene las calificaciones de las asignaturas acreditadas.
- 3.9.3 En el caso de que el estudiante cubra todos los requisitos de egreso señalados en el plan de estudios de la carrera cursada, el departamento de Servicios Escolares, generará el certificado final que contiene las calificaciones de las todas las asignaturas.
- 3.9.4 En los certificados parcial o final se incluye, de ser necesario, un promedio global que será determinado por las calificaciones de todas las asignaturas listadas en el certificado.
- 3.9.5 En caso de convocatorias, premios, distinciones, becas, etc.; el departamento de Servicios Escolares, podrá reportar un promedio numérico directo (con valores decimales) que obtendría con las calificaciones de las asignaturas acreditadas por el estudiante.
- 3.9.6 Las situaciones no previstas en el presente Lineamiento serán analizadas por el Comité Académico del Instituto Tecnológico y presentadas como recomendaciones al Director del plantel para su dictamen.

4. Aplicación

4.1 Para la acreditación del curso de una asignatura, se contempla lo siguiente:

- a. Al inicio del curso, el docente aplica la evaluación diagnóstica y presenta el curso dando los criterios para el proceso de evaluación de competencias.

- b. El estudiante participa en el curso, desarrolla y presenta evidencias, en las fechas programadas.
- c. A lo largo del curso, el docente evalúa las evidencias.
- d. El estudiante acredita la asignatura con el 100% de las %Competencias alcanzadas+, si no es así continua en el inciso h; en el caso de ser curso especial continua el inciso l.
- e. El docente asigna valoración numérica de acuerdo al nivel de desempeño de la competencia alcanzada.
- f. El docente promedia las valoraciones de las competencias y asigna la calificación de la asignatura, asentándola en el acta correspondiente.
- g. El estudiante acredita la asignatura y el docente le informa su calificación, continúa en inciso m.
- h. El docente realimenta al estudiante y marca las estrategias para complementar las evidencias que presentará en la evaluación de segunda oportunidad.
- i. El docente evalúa las evidencias en el periodo de segunda oportunidad. Si el estudiante logra %Competencia alcanzada+ en el 100% de las competencias sigue inciso e, en caso contrario inciso j.
- j. El docente asienta la calificación NA para la asignatura en el acta correspondiente e informa al estudiante de la NO ACREDITACIÓN de la asignatura.
- k. Si el estudiante está en curso ordinario, reinicia este proceso en el inciso a, para **curso de repetición**; en caso de estar en curso de repetición, tendrá derecho solo un curso especial y reinicia el proceso en el inciso a
- l. El estudiante es dado de baja definitiva de la Institución.
- m. Fin del proceso.

Glosario

Acreditación: Es la certificación de que un estudiante posee las competencias que están definidas en una asignatura o programa de estudio y que son necesarias para el desarrollo de una función acorde al perfil de egreso. El nivel de desempeño de la competencia se expresa mediante una valoración numérica.

Actitudes: Es el conjunto de disposiciones o indisposiciones para operar o ejecutar alguna actividad por el estudiante. Forma parte de uno de los ámbitos que constituyen a la competencia profesional.

Actitudinal: Consiste en la articulación de diversos contenidos afectivo-motivacionales enmarcados en el desempeño competencial y se caracteriza por la construcción de la identidad personal y la conciencia y control del proceso emocional-actitudinal en la realización de una actividad.

Competencia no Alcanzada: Es una condición en la cual el estudiante demuestra no haber cubierto el 100% de la(s) evidencia(s) conceptual(es), procedimental(es) y actitudinal(es) propuesta(s) para la(s) actividad(es) del curso.

Competencia profesional: Es una capacidad profesional que implica una construcción intelectual culturalmente diseñada, desarrollada en un proceso formativo. Es la capacidad de articular un conjunto de esquemas mentales permitiendo movilizar distintos saberes en determinados contextos con el fin de resolver situaciones de carácter profesional.

Competente: Es una condición en la cual el estudiante demuestra haber cubierto el 100% de la(s) evidencia(s) conceptual(es), procedimental(es) y actitudinal(es) propuesta(s) para la(s) actividad(es) del curso. Esta condición es necesaria ya que los programas de estudios diseñados en competencias profesionales unen varias competencias genéricas, específicas y emergentes, en donde una o varias de ellas pueden presentarse durante toda la asignatura.

Conceptual: Se caracteriza para toma de conciencia respecto al proceso del conocimiento según las demandas de una tarea y por la puesta en acción de estrategias para procesar el conocimiento mediante la planeación, monitoreo y evaluación.

Conocimientos: Es el conjunto de ideas, juicios, argumentos, historias, teorías, creencias, etc. adquiridos en alguna actividad por el estudiante. Forma parte de uno de los ámbitos que integran la competencia profesional.

Curso ordinario: Es aquel en que el estudiante cursa por primera vez una asignatura.

Curso de Repetición: Es aquel en que el estudiante cursa por segunda vez una asignatura.

Desempeño: Es una acción individual o colectiva con propósito, gestionable en el tiempo, evaluable en su desarrollo y en sus resultados.

Docente: Es la persona que ostentando un título de nivel licenciatura, y preferentemente también con un título de nivel posgrado, se dedica a las actividades de docencia, investigación, vinculación, tutoría y gestión académica, y pertenece a la planta docente de la institución.

Estrategias de Evaluación: Conjunto de actividades dirigidas a la recopilación de evidencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, que deben ser planeadas y diseñadas para evaluar la misma competencia en grupos con la misma asignatura.

Estudiante: Es la persona que se inscribe oficialmente en cualquier periodo para formarse profesionalmente en algún plan de estudios que oferta el Instituto. Es aquel que aprende mediante la búsqueda de la información y la realización de prácticas o experimentos individualmente.

Estudiante Inscrito: Es aquel que cubrió su cuota de cooperación voluntaria de inscripción o reinscripción, y que tenga su carga de asignaturas autorizada por el Jefe de la División de Estudios Profesionales o el Jefe de Departamento correspondiente a los Institutos Tecnológicos Descentralizados.

Estudiante autodidacta: Es aquel que aprende mediante la búsqueda de la información y la realización de prácticas o experimentos individualmente (autoconducción del aprendizaje).

Evaluación: Es un proceso que el docente utiliza a través del manejo de diferentes instrumentos para valorar la competencia adquirida por el estudiante; es un proceso sistemático que considera los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que requiere la realización de una serie de etapas interrelacionadas y ordenadas lógicamente; es de aplicación permanente porque se realiza de manera continua y se fundamenta en la comprobación y contraste de los resultados de aprendizaje obtenidos en la práctica educativa cotidiana, con las competencias planteadas en una asignatura.

Evaluación Diagnóstica: Es aquella que permite el conocimiento de las condiciones iniciales del aprendizaje. Es de carácter indagador para detectar capacidades previas y necesidades. Su propósito es tomar decisiones pertinentes para hacer el proceso educativo más eficaz.

Evaluación Formativa: Es el proceso que permite averiguar si los objetivos de aprendizaje están siendo alcanzados o no, así como la forma en cómo se están alcanzando. Su propósito es determinar cursos de acción para mejorar el desempeño de los educandos. Permite, dosificar, realimentar, dirigir, enfatizar, informar acerca de los avances logrados. Se realiza en cada momento crítico del proceso educativo.

Evaluación Sumativa: Es el proceso que mide y determina el grado de aprendizaje alcanzado con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc. Su propósito es tomar decisiones para la acreditación en función de los objetivos alcanzados del curso. Se instrumenta para las competencias específicas del curso y se integra para definir el alcance del objetivo del mismo. Se define al inicio del mismo y debe ser del conocimiento del estudiante.

Evidencia: Es un resultado de la actividad de aprendizaje realizada por el estudiante. Una evidencia puede ser por ejemplo: un ensayo, un software, realización y reporte de una práctica, examen, asistencia, entre otros.

Instrumentación didáctica: Metodología de trabajo a utilizar en la ejecución y evaluación de cada una de las tareas a realizar en el proceso educativo para el docente, que le permiten darle sentido y significado al conjunto de actividades que realizarán para la formación y desarrollo de competencias profesionales en el estudiante.

Instrumentos de evaluación: Conjunto de actividades combinadas adecuadamente para determinar el nivel de desempeño de la competencia.

Oportunidad de acreditación: Son los momentos que tiene el estudiante para someter a evaluación las evidencias del desarrollo de sus competencias y son: curso ordinario, curso de repetición y curso especial.

Período escolar: Período de tiempo en el cual se cursa una asignatura de acuerdo con el calendario escolar vigente de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Portafolio: Es una herramienta de evaluación que permite llevar un seguimiento articulado y sistematizado de los procesos de aprendizaje, reflejados en diversas producciones realizadas por cada uno de los estudiantes, así como de las observaciones y acompañamiento del docente, por ejemplo: textos escritos, materiales, problemas matemáticos resueltos, dibujos, ideas sobre proyectos, reflexiones personales, grabaciones, ejercicios digitalizados, entre otros; que los estudiantes realizan durante un curso para evidenciar las competencias adquiridas.

Procedimental: Consiste en saber actuar con respecto a la realización de una actividad o la resolución de un problema, comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación.

Realimentación: Es el proceso mediante el cual al estudiante se le informa el grado de desempeño con la finalidad de realizar y ejecutar las estrategias pertinentes para alcanzar la (s) competencia(s) específicas.

Unidad de aprendizaje: Es un conjunto de subtemas y sus respectivas actividades que el estudiante desarrolla con apoyo del docente para lograr el desarrollo de la(s) competencia(s) específica(s) inherente a la asignatura.

Valoración numérica: Es la calificación o resultado cuantitativo de una evaluación que indica el nivel de desempeño adquirido en una competencia.

ANEXOS

ANEXO I

Descripción de los indicadores del alcance, para cada nivel de desempeño (ver Tabla 1).

- ✓ Se adapta a situaciones y contextos complejos. Esto implica que puede trabajar en equipo, reflejar sus conocimientos en la interpretación de la realidad. Inferir comportamientos o consecuencias de los fenómenos o problemas en estudio. Incluir más variables en dichos casos de estudio.
- ✓ Hace aportaciones a las actividades académicas desarrolladas. Pregunta ligando conocimientos de otras asignaturas o de casos anteriores de la misma asignatura. Presenta otros puntos de vista que complementan al presentado en la clase. Presenta fuentes de información adicionales (Internet, documentales), usa más bibliografía, consulta fuentes en un segundo idioma, entre otras
- ✓ Propone y/o explica soluciones o procedimientos no vistos en clase (creatividad). Ante problemas o casos de estudio propone perspectivas diferentes para abordarlos correctamente sustentados. Aplica procedimientos aprendidos en otra asignatura o contexto para el problema que se está resolviendo.
- ✓ Introduce recursos y experiencias que promueven un pensamiento crítico. Ante temas de una asignatura, introduce cuestionamientos de tipo ético, ecológico, histórico, político, económico, etc. Que deben tomarse en cuenta para comprender mejor, o a futuro dicho tema. Se apoya en foros, autores, bibliografía, documentales, etc. para apoyar su punto de vista.
- ✓ Incorpora conocimientos y actividades interdisciplinarias en su aprendizaje
En el desarrollo de los temas de la asignatura, incorpora conocimientos y actividades desarrollados en otras asignaturas para logra la competencia propuesta sobrepasando la calidad o prestaciones del producto o evidencia requerida.
- ✓ Realiza su trabajo de manera autónoma y autorregulada. Es capaz de organizar su tiempo y trabajar sin necesidad de una supervisión estrecha y/o coercitiva. Aprovecha la dosificación de la asignatura presentada por el docente (avance programático) para llegar a las clases con dudas o comentarios de la temática a ver. Investiga o lee y

en consecuencia es capaz de participar activamente en clase. Se debe tomar en cuenta que el nivel de madures del estudiante aumenta gradualmente conforme avanza en la carrera.

✓

**CONCENTRADO DEL LINEAMIENTO DE EVALUACIÓN Y
ACREDITACIÓN DE ASIGNATURAS. Versión 1.0
PLANES DE ESTUDIO 2009-2010**

ANEXO II

**INSTITUTOS TECNOLÓGICOS
LINEAMIENTO DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE ASIGNATURAS
PLANES DE ESTUDIO 2009-2010**

CURSOS ORDINARIO Y DE REPETICIÓN	
Evaluación Diagnóstica	Permite conocer las condiciones iniciales del aprendizaje. Evalúa las competencias previas. Se aplica al inicio del curso.
Evaluación Formativa /Curso Ordinario y de Repetición	Es la evaluación que permite averiguar si los objetivos de aprendizaje están siendo alcanzados o no, así como la forma en cómo se están alcanzando. Su propósito es determinar cursos de acción para mejorar el desempeño de los estudiantes. Permite, dosificar, realimentar, dirigir, enfatizar, informar, acerca de los avances logrados. Se realiza durante el proceso académico.
Escala de valoración	De 0 a 100 Competencia Alcanzada 100% Competencia NO Alcanzada
Evaluación de Primera Oportunidad/ Curso Ordinario y de Repetición.	Mide y determina el grado de aprendizaje alcanzado en cada competencia específica Acreditación en función de los objetivos del curso y las competencias específicas al 100% Al inicio del curso se define su aplicación y se debe dar a conocer al estudiante Se realiza durante el periodo planeado para cada competencia específica Se comunica al estudiante los resultados de la evaluación 5 días hábiles después de la aplicación, Se da a conocer al estudiante las áreas de oportunidad para la mejora en desarrollo de las actividades que le permitan aspirar al nivel de desempeño excelente en las evaluaciones siguientes Establece con los estudiantes que no alcanzaron las competencias específicas

	los lineamientos para complementar evidencias.		
Evaluación de Segunda Oportunidad /Curso Ordinario y de Repetición	<p>Cumple con la integración de las evidencias no presentadas o incompletas en la evaluación sumativa de primera oportunidad</p> <p>Se da a conocer antes de finalizar el curso ordinario.</p> <p>Se realiza después de que el docente notifica al estudiante el alcance de la competencia</p> <p>Establece con los estudiantes que no alcanzaron las competencias específicas, las estrategias para complementar las evidencias no presentadas o incompletas.</p>		
Evaluación	Los resultados de las evaluaciones sumativas de cada competencia específica se promedian para obtener el resultado final siempre y cuando se hayan alcanzado todas.		
Competencia alcanzada	NIVEL DE DESEMPEÑO	INDICADORES	VALORACIÓN NUMÉRICA
	Excelente	<p>Cumple al menos cinco de los siguientes indicadores:</p> <p>1.-Se adapta a situaciones y contextos Complejos: puede trabajar en equipo, reflejar sus conocimientos en la interpretación de la realidad. Inferir comportamientos o consecuencias de los fenómenos o problemas en estudio. Incluir más variables en dichos casos de estudio.</p> <p>2.-Hace aportaciones a las actividades académicas desarrolladas: Pregunta ligando conocimientos de otras asignaturas o de casos anteriores de la misma asignatura. Presenta otros puntos de vista que complementan al presentado en la clase. Presenta fuentes de información adicionales (Internet, documentales), usa más bibliografía, consulta fuentes en un segundo idioma, entre otras.</p> <p>3.-Propone y/o explica soluciones o procedimientos no vistos en clase (creatividad) Ante problemas o casos de estudio propone perspectivas diferentes para abordarlos correctamente sustentados. Aplica procedimientos aprendidos en otra asignatura o contexto para el problema que se está resolviendo</p> <p>4.-Introduce recursos y experiencias que promueven un pensamiento crítico. Ante temas de una asignatura, introduce</p>	95-100

		<p>cuestionamientos de tipo ético, ecológico, histórico, político, económico, etc. Que deben tomarse en cuenta para comprender mejor, o a futuro dicho tema. Se apoya en foros, autores, bibliografía, documentales, etc. para apoyar su punto de vista</p> <p>5.-Incorpora conocimientos y actividades interdisciplinarias en su aprendizaje. En el desarrollo de los temas de la asignatura, incorpora conocimientos y actividades desarrollados en otras asignaturas para logra la competencia propuesta sobrepasando la calidad o prestaciones del producto o evidencia requerida</p> <p>6.-Realiza su trabajo de manera autónoma y autorregulada. Es capaz de organizar su tiempo y trabajar sin necesidad de una supervisión estrecha y/o coercitiva. Aprovecha la dosificación de la asignatura presentada por el docente (avance programático) para llegar a las clases con dudas o comentarios de la temática a ver. Investiga o lee y en consecuencia es capaz de participar activamente en clase. Se debe tomar en cuenta que el nivel de madures del estudiante aumenta gradualmente conforme avanza en la carrera</p>	
	Notable	Cumple cuatro de los indicadores definidos en desempeño excelente	85-94
	Bueno	Cumple tres de los indicadores definidos en el desempeño excelente	75-84
	Suficiente	Cumple con dos de los indicadores definidos en el desempeño excelente	70-74
Competencia no alcanzada	Desempeño insuficiente	No se cumple con el 100% de evidencias conceptuales, procedimentales y actitudinales de los indicadores definidos en el desempeño excelente.	NA (no alcanzada)

ANEXO III

Actividades Complementarias (5 créditos)

Consiste en la participación del estudiante en actividades académicas, culturales y deportivas presenciales o a distancia, individual o en grupo que complementan su formación profesional.

1 Crédito = 20 hrs de acuerdo al Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA)

Es importante considerar lo siguiente:

- ✓ Fundamentar la actividad
- ✓ Prestablecer el % máximo de créditos de la actividad
- ✓ Estimar el tiempo de dedicación del estudiante para esta actividad
- ✓ Al final se tendrá un **producto terminal** que permita verificar la actividad

Relación de actividades complementarias para su análisis en los cuerpos colegiados (academias) correspondientes a las líneas de investigación registradas en los Institutos Tecnológicos

- ✓ **Tutorías**
- ✓ **Investigación** (veranos científicos, estancias de investigación, desarrollo de proyectos interdisciplinarios, conferencias (expositor), ponencias o exposición de carteles en congresos, simposios, artículo científico-tecnológicos, entre otros).
- ✓ **Eventos académicos relacionados con su carrera** (Evento de Innovación Tecnológica, entre otros).
- ✓ **Actividades Extraescolares:**
 - Deporte:** Fútbol, Basquetbol, Natación, atletismo, ajedrez, entre otros.

Cultura: música, danza, club de lectura, club de cine, club de teatro entre otros.

- ✓ **Construcción de prototipos y desarrollo tecnológico** (maquetas, diseño y rediseño de instrumentos, elaboración de software, herramientas).
- ✓ **Participación en editoriales** (elaboración de folletos, revista estudiantil, programas de difusión, participar en la elaboración de un libro).
- ✓ **Programas para conservación del medio ambiente**

SERVICIOS Y APOYOS

Servicios Escolares

El departamento de servicios escolares, desarrolla las siguientes actividades:

- ✓ Control de registros académicos del alumno.
- ✓ Expedición de documentos oficiales, (Constancias de estudio, Credencial de estudiante, Carta de buena conducta, Kardex).
- ✓ Becas.
- ✓ Certificados.
- ✓ Títulos.
- ✓ Inscripción.
- ✓ Equivalencias.

Becas

El Gobierno Estatal en conjunto con el Gobierno Federal, por medio del Programa Nacional de Becas (PRONABES), otorga becas a los alumnos que cumplan con los siguientes requisitos:

1. Ser alumno legalmente inscrito.
2. Tener promedio mínimo de 80.
3. Solicitud de beca.

4. Copia de acta de nacimiento.
5. Copia de certificado de bachillerato.
6. Boleta de Calificación del último periodo escolar.
7. Comprobante de domicilio.
8. No contar con algún título previo de licenciatura.
9. Carta de insolvencia económica.
10. No contar con algún beneficio equivalente en dinero o especie otorgado para su educación.
11. Que el interesado(a) y/o su familia no tenga ingresos superiores a tres salarios mínimos mensuales.
12. Comprobante de ingresos del padre o tutor.

Opciones de Titulación

El título profesional es el documento legal expedido por la Institución a los estudiantes que hayan concluido los requisitos correspondientes de conformidad con la Ley General de Profesiones.

El Sistema tecnológico ofrece diez opciones de titulación para sus egresados:

1. Tesis profesional
2. Proyecto de investigación
3. Examen global por áreas de conocimiento
4. Escolaridad por promedio
5. Informe de Residencias Profesional

Cambio de carrera

Cambio de carrera: Se entiende como el tránsito o movimiento que realiza el estudiante de una carrera a otra en los Instituto Tecnológico del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica.

Propósito y Alcance

Establecer las Normas que permitan a los estudiantes cambiar de carrera y es aplicable en los Institutos Tecnológicos del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica, además opera para cuando se solicita cambio de plan de estudios.

Requisitos y Trámites con el estudiante

1. Haber cursado no más de cuatro semestres, excepto para carreras afines, donde puede hacerse el cambio siempre y cuando por lo menos el 50% de las asignaturas son comunes o equivalentes hasta

- el séptimo semestre. No se autoriza el cambio de carrera del área de ciencias económico administrativas a una ingeniería y viceversa.
2. Comprobar que en la carrera a la que pretende cambiarse y en la que cursa actualmente existan asignaturas comunes o equivalentes, de acuerdo con el avance académico y la matriz de equivalencias que deberá elaborar el coordinador de la carrera a la que solicita el cambio y el avance académico.
 3. En caso de que una asignatura o asignaturas que se podrían convalidar a la nueva carrera estén reprobadas, no procede el cambio de carrera hasta que regularice su situación académica.
 4. En caso de que una asignatura o asignaturas que no se convaliden estén reprobadas, si procede el cambio de carrera.
 5. No se deberá exceder de doce semestres para terminar la nueva carrera, contándose a partir de la fecha de ingreso al Sistema.
 6. Las situaciones no previstas en el presente procedimiento serán analizadas por el Comité Académico del Instituto Tecnológico y presentadas como recomendaciones al Director del plantel para su dictamen.

Actividades extraescolares

El Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica considera la formación integral del estudiante como un aspecto fundamental de su desarrollo. Por ese motivo todos los Institutos Tecnológicos a nivel nacional cuentan con un Departamento de Actividades Extraescolares, los cuales tienen el propósito de proporcionar al estudiante los cursos para el desarrollo de habilidades culturales y deportivas. Es por ello que se ha implementado en nuestra Institución la actividad extraescolar como una actividad complementaria que el alumno deberá cursar durante sus primeros semestres, el cual es un requisito para realizar el servicio social.

Actividades culturales	
Escolta	Femenil y Varonil
Banda de Guerra	Mixto
Rondalla	Mixto
Ajedrez	Femenil y Varonil
Béisbol	
Natación	
Actividades deportivas	
Voleibol	Femenil y Varonil
Básquetbol	Femenil y Varonil
Fútbol	Femenil y Varonil
Atletismo	Mixto
Varonil	
Femenil y Varonil	

CAPÍTULO TRES

1. DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO

Que diferencia hay entre el pensamiento natural y aquel deliberadamente desarrollado y entrenado. Un estudiante puede llegar a ser un profesional de éxito si genéticamente posee sus dotes hereditarias, sin embargo sin un entrenamiento adecuado, tal vez nunca desarrolle sus habilidades de pensamiento. Las cuales permiten al estudiante relacionarse en un ámbito cultural, lograr mayor capacidad para alcanzar las competencias que pretenda, adquirir la madurez en donde sea capaz de realizar propuestas, presentar alternativas de solución con originalidad y creatividad de tal forma que responda a los constantes cambios de este mundo complejo y multicultural

2. ¿ES POSIBLE APRENDER A PENSAR?

La palabra *pensar* se emplea con distintas acepciones dependiendo del contexto y del propósito con el que se use. La palabra pensar suele estar asociada a recordar, exponer una idea, dar una opinión, analizar, reflexionar, argumentar.

El aprender a pensar de manera analítica, crítica, creativa y además ser consciente de ello, es una habilidad que se aprende y que es posible perfeccionar con el apoyo de estrategias y de la práctica constante.

Las habilidades de pensamiento pueden darse o activarse de manera inconsciente en el sentido de que el sujeto no se da cuenta ni de cómo se activan o de cómo hace uso de ellas, esta inconsciencia no permite que se haga un uso autorregulado de las habilidades de pensamiento.

Para comenzar a tomar consciencia de cómo se piensa, es conveniente ser inquisitivo y que el sujeto se haga preguntas como las siguientes:

1. ¿Cuál es el proceso de pensamiento que se lleva a cabo en una situación determinada?
2. ¿Qué hago mientras pienso?
3. ¿Que método utilizo para ayudarme a pensar?
4. ¿Qué conocimientos tengo acerca de a mi forma de pensar?
5. ¿Que actitud asumo cuando pienso o tengo que pensar?
6. ¿Que habilidades de pensamiento estoy poniendo en práctica?

Cabe aclarar que se pretende romper con estereotipos, marcados por la memorización, la acumulación irreflexiva de información y la pasividad de los participantes; marcando los límites mitológicos y acríticos del que sabe y

del que no sabe y, en consecuencia, favorecer el trabajo y el aprendizaje grupal, fomentar el trabajo individual y una actuación más acabada de los participantes a través de lecturas, discusiones, reflexiones, generalizaciones y conclusiones.

Este curso taller resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y competencias que le permiten al estudiante operar con el conocimiento y posee Tiempo espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; síntesis del pensar, el sentir y el hacer; buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada,

Se propone rescatar la acción y la participación del estudiante en situaciones reales y concretas para su aprendizaje, por esto, se debe reconocer que la fuerza del Curso Taller de Desarrollo de Habilidades de Pensamiento reside en la participación más que en la persuasión.

En esta forma de organizar una experiencia formativa es necesaria la heterogeneidad, las diferentes formas de pensar, la presencia de sujetos con informaciones diversas; de sujetos distintos que se plantean un trabajo, cada uno desde su historia social, académica e institucional y hacen posible una producción de conocimientos.

Para el desarrollo del taller no existen instrucciones específicas que, con su mera ejecución, nos lleve a su realización, esto sería contrario a las ideas manifestadas, más bien se debe pensar en algunas indicaciones que deben ser tomadas en cuenta para que realmente, se realice un taller con las dimensiones expuestas.

3. LA MEMORIA

3.1 PRUEBAS DE MEMORIA.

Prueba I

A continuación hallara una lista de palabras. Léalas rápidamente y en orden y anote el mayor número posible de ellas. No podrá recordarlas todas, así que límitese a anotar el mayor número posible. Lea la lista completa de palabras, una tras otra. Con el fin de estar seguro de que lo que hace como es debido, utilice una tarjeta para cubrir cada palabra que lea. Empiece.

fue
el
libro
trabajo
y
bueno
y
comienzo
y
el
tarde
blanco
y

papel
Mohammed Alí
luz
de
habilidad
el
propio
escalera
nota
y
montó
será
tiempo
casa

Anote el mayor número posible de palabras y responda a las preguntas que se formulan en esa misma página.

Prueba 2

Represente con una línea la cantidad

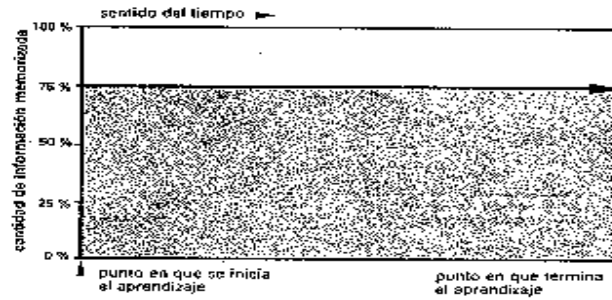
de información que cree que asimila su memoria durante el periodo de aprendizaje. La línea vertical de la izquierda indica el comienzo del aprendizaje; la línea vertical de la derecha marca el final del aprendizaje; la línea horizontal inferior representa la ausencia total de memoria (olvido) y la línea superior, una memorización perfecta.

En la *figura 1*, hallara unas gráficas realizadas por tres personas distintas.

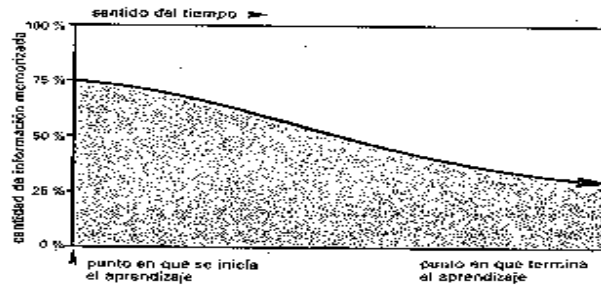
Estas gráficas parten de un nivel del 75 por ciento, ya que se da por sentado que gran parte del aprendizaje convencional no produce un 100 por ciento de comprensión y memorización.

Sin lugar a dudas, existen otras muchas alternativas y represente en la gráfica la forma en que usted cree memorizar durante el período de aprendizaje.

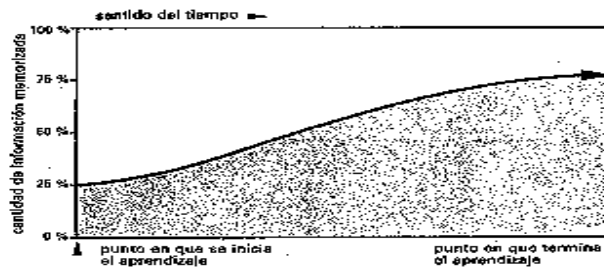
Figura 1. Tres ejemplos de gráfica en que se representa el nivel de memorización que cree tener una persona durante el periodo de aprendizaje.



El sujeto A pensaba que el nivel de memorización de la información nueva que iba comprendiendo se mantenía constante durante todo el período de aprendizaje



El sujeto B pensaba que recordaba más información al comienzo del periodo de aprendizaje que al final del mismo

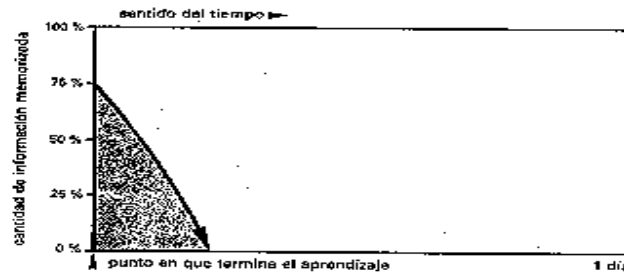


El sujeto C pensaba que recordaba más al final del periodo de aprendizaje que al comienzo

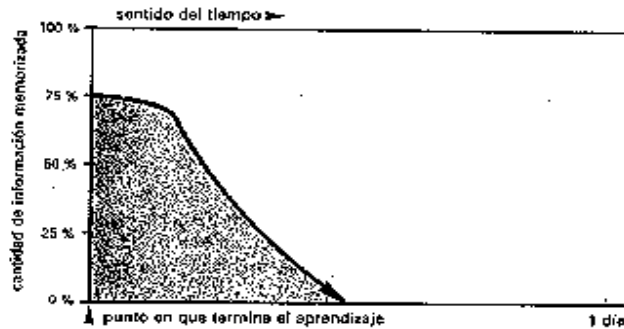
Prueba 3

En las páginas siguientes encontrará una gráfica en la que debe representar la manera como funciona su memoria una vez finalizado el periodo de aprendizaje. La línea vertical de la izquierda indica el final del aprendizaje; no se ha trazado una línea vertical a la derecha porque se entiende que el periodo posterior al aprendizaje puede ser de varios años; la línea inferior representa la ausencia total de memoria y la línea superior una memorización perfecta.

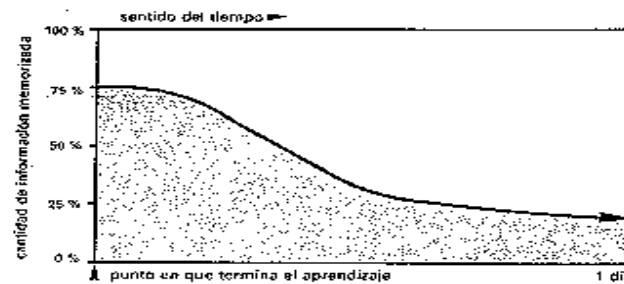
Figura 2. Tres ejemplos de gráfica en que se representa el nivel de memorización que cree tener una persona después de un periodo de aprendizaje.



El sujeto A pensaba que lo olvidaba casi todo en un periodo muy breve de tiempo



El sujeto B pensaba que el nivel de memorización se mantenía constante durante un periodo muy corto y luego caía en picado



El sujeto C pensaba que el nivel de memorización se mantenía constante durante un periodo muy corto y luego descendía lentamente hasta estabilizarse en un punto determinado

Las gráficas de la *figura 2* muestran la manera de cómo tres personas distintas valoran su capacidad de memorización.

Al igual que en la prueba 2, existen muchas alternativas, complete la gráfica de la forma que más se ajuste al modo como suele olvidar lo previamente aprendido. A los efectos de este ejercicio, suponga que una

vez terminado el periodo de aprendizaje, no interviene ningún factor que le recuerde la información aprendida.

Prueba 4

A continuación, se presenta una lista de palabras y de números. Al igual que en la prueba 1, lea cada elemento de la lista y cubra con una tarjeta los ya leídos. Deberá recordar que palabra acompaña a cada número:

- 4 vaso
- 9 mezcla
- 1 mirar
- 10 alfombra
- 5 papel
- 8 piedra
- 3 naranja
- 7 plátano
- 2 cielo

Ahora responda en orden a las preguntas que se formulan.

Respuestas a las pruebas, y preguntas adicionales

Prueba 1

Responda a las preguntas sin consultar la lista original.

1. Anote en orden tantas palabras como pueda.

2. ¿Cuántas palabras ha recordado desde el principio de la lista antes de cometer el primer error?

3. ¿Recuerda si había alguna palabra que aparecía en la lista más de una vez?. En caso afirmativo, anote esa o esas palabras.?

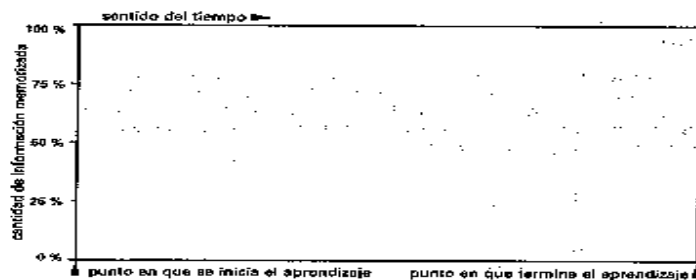
4. ¿Cuántas palabras ha recordado de entre las cinco últimas?

5. ¿Recuerda alguna palabra de la lista que fuera notoriamente diferente de las demás?

6. ¿Cuántas palabras de la parte central de la lista puede recordar que no haya mencionado ya en sus respuestas a las preguntas anteriores?

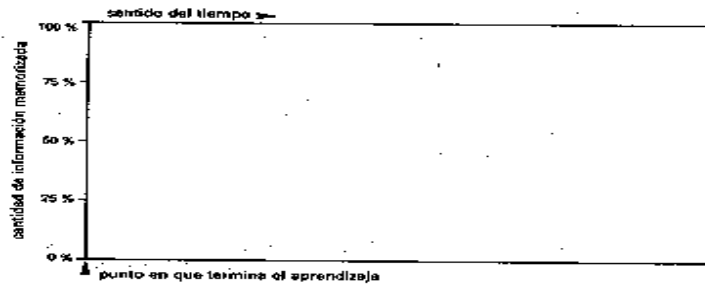
Prueba 2

Siguiendo los ejemplos de la figura 1, represente mediante una línea la forma en que funciona su memoria durante el periodo de aprendizaje.



Prueba 3

Complete la gráfica siguiente con la forma que, en su opinión, represente como se comporta su memoria una vez terminado el periodo de aprendizaje (ver ejemplos de la figura 2).



Prueba 4

A continuación encontrará una lista de números que van del 1 al 10. Coloque al lado de cada número la palabra correspondiente. Los números no aparecen en el mismo orden que en la lista original. No vuelva al enunciado de la prueba hasta haber anotado el mayor número posible de palabras.

1	7
5	4
3	6
8	10
9	2
Puntuación:	

3.2 La memoria durante el período de aprendizaje: análisis de las pruebas 1 y 2

La prueba 1 ponía de manifiesto el modo como funciona la memoria durante el periodo de aprendizaje, dado un nivel de comprensión más o menos constante (las palabras de la lista no eran <<difíciles>>).

En esta prueba, la mayoría de las personas obtienen los siguientes resultados: recuerdan entre 2 y 8 palabras del comienzo de la lista; casi todas las palabras que aparecen más de una vez en la lista (en este caso, <<el>>, <<y>>, <<de>>); una o dos palabras de entre las cinco últimas; la palabra o expresión que destaca por ser diferente de las demás (en este caso, Mohammed Ali); y muy pocas palabras de la parte central de la lista.

Estos resultados demuestran con claridad que la memoria y la comprensión no funcionan de la misma manera a lo largo del tiempo: aunque se comprendan todas las palabras, no todas se recuerdan. Las diferencias existentes entre el funcionamiento de la memoria y el de la comprensión permiten entender porque hay tantas personas que tienen dificultades para recordar después de varias horas de aprendizaje y de comprensión. La explicación es que, a menos que la mente disponga de

breves períodos de reposo, la memoria va debilitándose poco a poco a medida que pasa el tiempo.

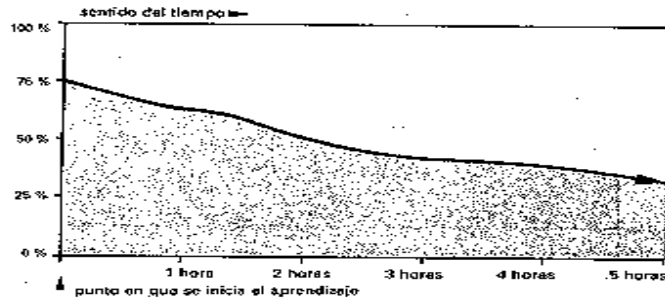


Figura 3 Con el paso del tiempo el nivel de memorización del material aprendido tiende a descender progresivamente, a menos que se descance la mente.

Ello significa que la gráfica que se pedía en la prueba 2 tiene que ser mucho más compleja de lo que parecen indicar los ejemplos citados. Es muy probable que sea también más compleja que la que usted ha realizado para representar el funcionamiento de su memoria durante el aprendizaje. Los resultados de la prueba 1 dan como consecuencia una gráfica similar a la expuesta.

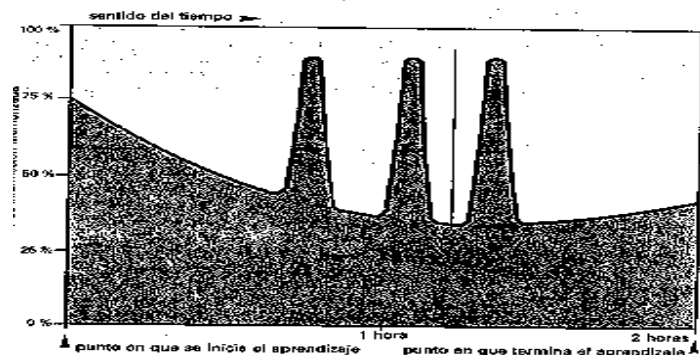


Figura 4. La memorización durante el periodo de aprendizaje. La gráfica muestra que recordamos mejor lo que hemos aprendido al comienzo y al final del periodo de aprendizaje. Del mismo modo, recordamos mejor las cosas que se pueden asociar o relacionar (A, B y C) y las que son excepcionales o únicas (O).

Dicha gráfica pone de manifiesto que, en circunstancias normales y siempre que la comprensión sea más o menos constante, la memoria tiende a funcionar de la siguiente manera: mejor al comienzo y al final de los periodos de aprendizaje; mejor cuando los elementos se asocian por medio de la repetición, el significado, el ritmo, etc.; mejor cuando se trata de

objetos extraordinarios o únicos; y bastante peor en los periodos intermedios del aprendizaje.

Si se desea mantener un nivel aceptable de memoria, habrá que encontrar el punto en que se conjugue más armónicamente con la comprensión. En circunstancias normales, este punto se produce en un tiempo que oscila entre 20 y 40 minutos. Un espacio de tiempo más corto no permite a la mente apreciar el ritmo y la organización de los elementos que ha de memorizar, mientras que un periodo más largo produce el descenso progresivo de la cantidad de información memorizada (Fig.5)

Si el periodo de aprendizaje, sea en una conferencia o un libro o a través de los medios de comunicación social, va a durar dos horas, conviene disponer de breves momentos de descanso. De esta forma se consigue que la curva de memorización se mantenga más o menos constante, evitando que descienda durante las últimas etapas del aprendizaje. Los descansos permiten alcanzar ocho puntos de máxima memorización separados por cuatro pequeñas caídas. En todo caso, cada una de estas es inferior al descenso que habría tenido lugar de no haberse producido las interrupciones (*ver fig. 7*).

Las interrupciones también resultan útiles para relajarse. Permiten liberar la tensión muscular y mental que se va acumulando de forma inevitable durante los periodos de concentración.

3.3 La memoria después del periodo de aprendizaje: análisis de la prueba 3

En la prueba 3, debería usted completar una gráfica, indicando la manera como funciona su memoria una vez terminado el período de aprendizaje. Los ejemplos representaban la forma en que responden muchas personas a esta pregunta, si bien existe una gama mucho más amplia de respuestas.

Además de las respuestas presentadas cabe destacar las siguientes: líneas rectas que casi de inmediato descienden hasta abajo; variaciones de la caída más bruscas, descendiendo algunas líneas hasta el nivel de memorización correspondiente al 0 por ciento y manteniéndose otras, aunque sea en un nivel mínimo; variaciones del descenso más lento, cayendo también algunas líneas hasta abajo y manteniéndose otras; por último, variaciones de las curvas anteriores, mostrando subidas y descensos de distintos grados .

Lo más sorprendente es que ninguno de los ejemplos anteriores es correcto. Todos omiten un factor muy importante: el nivel de memorización aumenta poco después de terminado el periodo de aprendizaje y solo entonces empieza a descender, siguiendo una curva cóncava que cae bruscamente sin llegar nunca a alcanzar el nivel inferior de la gráfica.

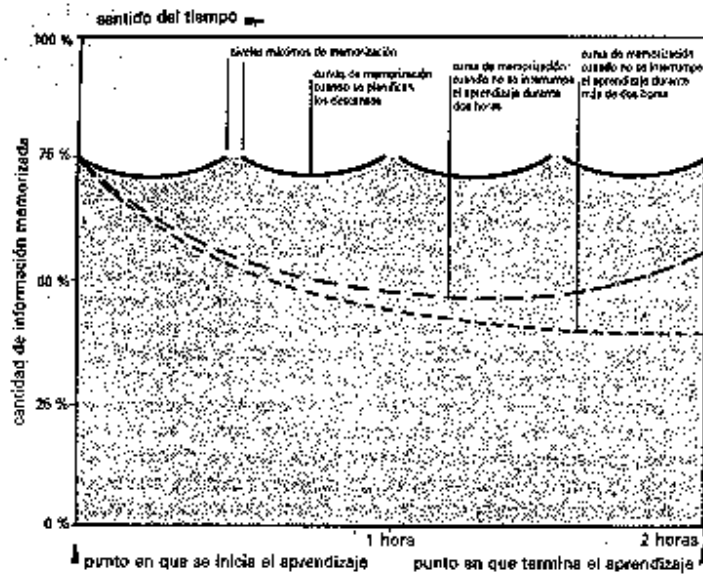


Figura 5. La memorización durante el aprendizaje con y sin descansos. Un período de aprendizaje de 20 a 40 minutos de duración produce los resultados óptimos de comprensión y memorización.

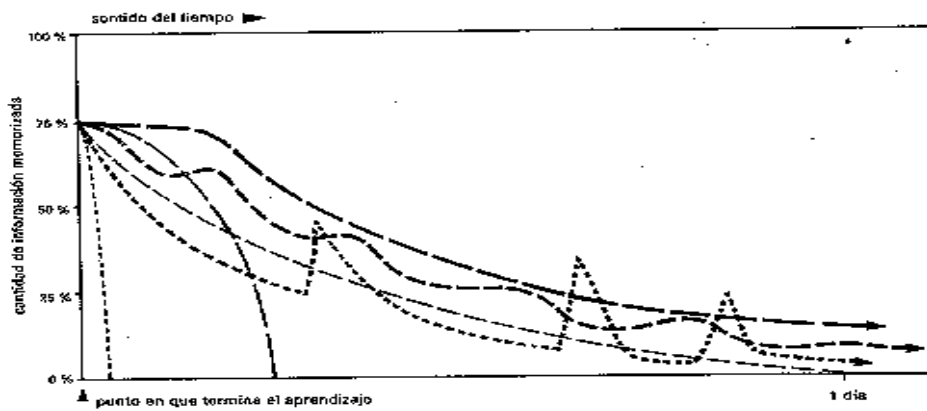


Figura 6. La memorización después de un período de aprendizaje, según estimación de diferentes personas. La gráfica muestra los diferentes tipos de respuestas que dieron las personas a las que se pidió que indicaran cómo funciona su memoria después de un periodo de aprendizaje.

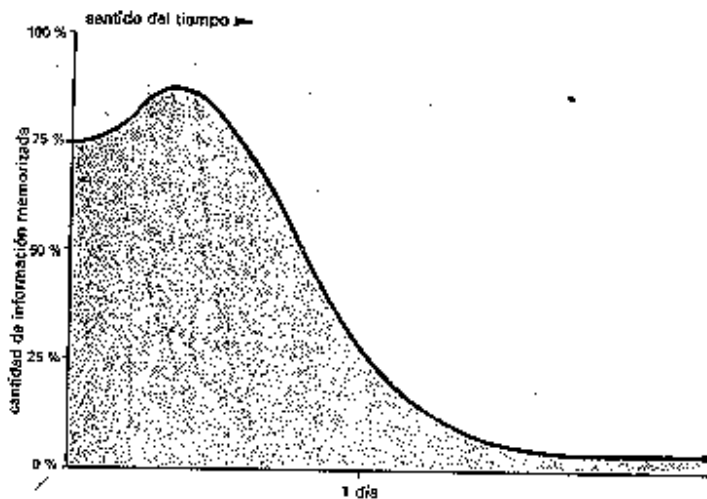


Figura 7 . Gráfica que pone de manifiesto cómo aumenta el nivel de memorización poco después de terminado el aprendizaje para luego caer en picada (el 80 por ciento de los detalles se olvidan al cabo de 24 horas).

El motivo por el que ocurre ese ligero aumento es fácil de comprender: después de terminado el periodo de aprendizaje, el cerebro necesita tiempo para integrar la información que ha asimilado, especialmente los últimos elementos de la misma. Le hacen falta unos cuantos minutos para completar y consolidar las interconexiones existentes entre las diversas partes del nuevo material, es decir, para que este <<surta efecto>>.

El descenso que tiene lugar después de esa breve subida es muy pronunciado: una vez transcurridas 24 horas tras un período de aprendizaje de una hora, se pierde al menos el 80 por ciento de la información. Esta enorme caída de la cantidad de información memorizada puede evitarse con las técnicas de repaso apropiadas (Fig 7)

3.4 La memoria: repaso

Si se organiza de forma adecuada el proceso de repaso, la gráfica que aparece en la figura 19 podrá modificarse de forma que la memorización se mantenga en el nivel máximo alcanzado poco después de concluido el periodo de aprendizaje. Para conseguirlo, es necesario programar una serie de repasos, cada uno de los cuales deberá efectuarse justo antes de que empiece a descender el nivel de memorización.

El primer repaso ha de efectuarse, por ejemplo, diez minutos después de terminado un periodo de aprendizaje de una hora y su duración debe ser también de diez minutos.

De esta forma el nivel de memorización se mantiene constante aproximadamente durante un día, momento en que deberá tener lugar el siguiente repaso, cuya duración será esta vez de dos a cuatro minutos. A partir del mismo, la memorización continuara constante cerca de una semana, periodo tras el cual habrá que realizar un nuevo repaso de dos minutos, seguido de otro un mes más tarde. Una vez transcurrido este tiempo, la información quedara almacenada en la memoria de largo plazo, lo que significa que pasara a ser tan familiar como pueda serlo un número de teléfono y que sólo necesitará un estímulo ocasional para mantenerse permanentemente.

El primer repaso tiene que ser bastante completo, sobre todo si se trata de apuntes. En este caso, quizá convenga desecharlos y sustituirlos por una copia revisada de los mismos. Los repasos sucesivos deben efectuarse de la forma siguiente: sin consultar los apuntes definitivos, anote en una hoja de papel todo lo que pueda recordar. A continuación, compare estas notas con los apuntes para completarlas y corregirlas. Tanto aquellas como estos deben hacerse con forma de mapas mentales.

Uno de los aspectos más importante del repaso, siempre que se haga como es debido, es el efecto acumulativo que ejerce sobre todos los demás aspectos del aprendizaje, del pensamiento y de la memoria. La persona que no repasa lo que aprende esta desperdiciando el esfuerzo que hace en el aprendizaje y se coloca a si mismo en una situación muy poco ventajosa.

Cada vez que se enfrente con una nueva experiencia de aprendizaje, su recuerdo de lo que aprendió con anterioridad estará muy debilitado y no podrá efectuar las conexiones que de otro modo haría de forma automática.

Ello significa que su comprensión del nuevo material no será tan completa como debiera y que también serán menores su capacidad y velocidad de asimilación. De este proceso negativo se deriva una espiral descendente que suele desembocar en un pesimismo general acerca de la propia capacidad para aprender: cada vez que la persona aprende algo lo olvida y, por consiguiente, cada vez que se enfrenta con nueva información experimenta mayor agobio. A esto se debe el que muchas personas apenas vuelvan a ojear los libros de texto o que no lo hagan nunca después de haber terminado sus exámenes.

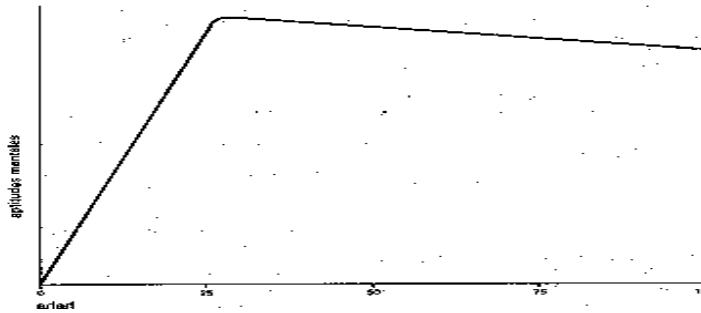


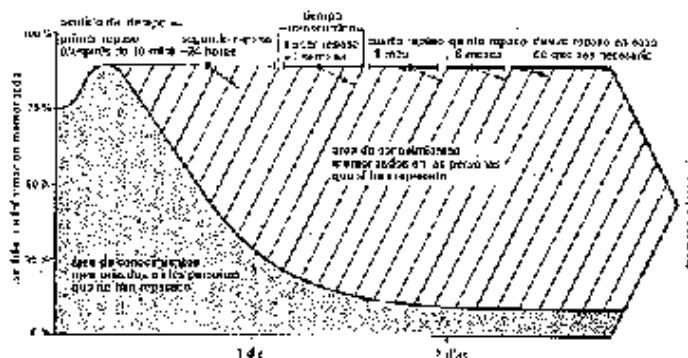
Figura 8. Gráfica que representa la forma en la que los repasos adecuadamente planificados permiten mantener constante el nivel de memorización.

La ausencia de repaso perjudica, asimismo, a la memoria en general. En efecto, si no se presta la debida atención a cada nueva información, esta no se almacena en la conciencia y, por tanto, no podrá disponerse de ella para efectuar las nuevas conexiones de la memoria. Puesto que la memoria se basa en la conexión y la asociación, cuanto menor sea el número de elementos almacenados, menor será la probabilidad de que registre y relacione otros nuevos elementos.

Por el contrario, las ventajas de las que se beneficia la persona que utiliza las técnicas adecuadas de repaso son enormes. Cuanto mayor sea la atención prestada a sus conocimientos actuales, mayor será el número de datos que podrá absorber y manipular. Al estudiar, la creciente cantidad de conocimientos que posea le permitirá asimilar fácilmente cualquier nuevo elemento, puesto que lo asimilara, en el contexto de la reserva actual de información relevante (*ver fig. 8*). El proceso es análogo al conocido efecto de la bola de nieve, cuyo tamaño aumenta más rápidamente cuanto más rueda y que incluso puede seguir rodando llevada por el propio impulso.

3.5 Repaso, capacidad mental y edad

La manera como una persona repasa tiene mucho que ver con las creencias populares sobre el modo como va debilitándose la capacidad mental del hombre con el paso de los años. Se suele afirmar que el



cociente intelectual, la capacidad para recordar y para descubrir las relaciones espaciales, la velocidad de percepción y la de juicio, la inducción, las relaciones numéricas, la memoria asociativa, el nivel intelectual, la velocidad intelectual, las relaciones semánticas, el razonamiento formal y general, etc., empiezan a decaer tras haber alcanzado su nivel más alto entre los 18 y los 25 años (ver fig. 23). Aunque no se pueda poner en duda la validez de estos datos, deben tenerse en cuenta dos factores fundamentales:

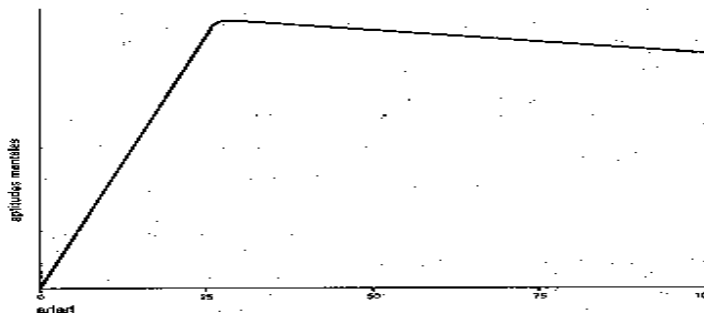


Figura 9. Gráfica que muestra los resultados que suele obtener una persona en los <<test>> de inteligencia a medida que envejece. Se da por sentado que, tras alcanzar el punto máximo entre los 18 y 25 años, empieza una decadencia lenta, pero constante.

1. El debilitamiento que se produce con el paso del tiempo no supera el 5 o el 10 por ciento. Cuando se compara este porcentaje con la enorme capacidad intrínseca del cerebro, resulta insignificante.
2. Las personas que han participado en los experimentos de los que se derivan estos desalentadores datos han sido educadas con métodos tradicionales, por lo que en la mayoría de los casos no han llegado a poner en práctica las técnicas adecuadas de aprendizaje, repaso y memorización.

Si observamos la *figura 9*, podemos comprobar fácilmente que el <<acondicionamiento>> mental de estas personas se habría mantenido en un nivel muy bajo durante más años. En otras palabras, su verdadera capacidad intelectual habría permanecido en <<hibernación>>. Lo lógico es que una mente tan poco entrenada se debilite después de 20 ó 40 años de utilización errónea o inexistente y, en todo caso, resulta sorprendente que se las arregle para funcionar tan bien como lo hace.

Por el contrario, si una mente se utilizara continuamente y sus capacidades se fueran ampliando, el efecto producido por la edad quedaría reflejado en la gráfica mediante un ascenso pronunciado.

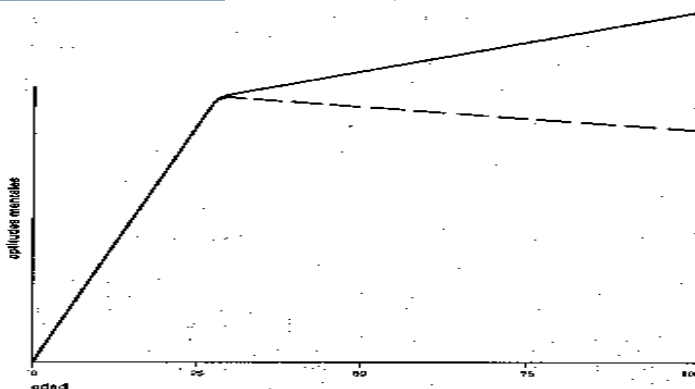


Figura 10. La gráfica que aparece en la figura 9 se basa en los resultados estadísticos de las personas que recibieron una enseñanza tradicional. Un ser humano tendería a mejorar estas capacidades de forma natural con la edad en caso de recibir una enseñanza que complementara y estimulara el funcionamiento natural del cerebro

Este hecho puede comprobarse observando a las personas mayores que han conservado su dinamismo y curiosidad en lugar de asumir el supuesto debilitamiento de la mente por el paso del tiempo. A menudo su capacidad para recordar se mantiene casi íntegra y su capacidad para comprender y adquirir nuevos conocimientos supera a la de otras personas igualmente entusiastas, pero más jóvenes y con menos experiencia.

Al estudiar el rendimiento mental del hombre, se ha pensado equivocadamente que el debilitamiento que aparece con la edad es <<natural>> e inevitable. Frente a este error, debería examinarse más de cerca a las personas objeto de estudio y orientar los experimentos hacia la búsqueda de la forma en que pueda aumentarse su capacidad en vez de disminuirla.

3.6 LAS TRES ETAPAS DE LA MEMORIA

- Memoria Inmediata o Sensorial (segundos)
- Memoria a corto plazo (horas o días)
- Memoria a largo plazo (meses o años)

3.6.1 ¿Por qué es relevante la memoria para el aprendizaje?

12. Para aprender algo se necesita saber antes algo. Todo aprendizaje se realiza comparando lo nuevo con lo anterior.

¶ Cuando intentamos aprender algo nuevo, basamos nuestro aprendizaje en los esquemas ya existentes, por lo tanto, cuantas más estructuras tengamos para compararlas con la nueva información, menos información será la que desechemos por que esta sea irrelevante o

tenga que ser desvirtuada por que estemos intentando compararla con algo equivocado.

13. Aprender algo que ya se estudió lleva mucho menos tiempo. Una vez que se ha aprendido algo puede reactivarse con mayor facilidad que si se trata de aprender una materia nueva.
14. Todo lo que el hombre experimenta contribuye a crear una concepción del mundo en uno u otro sentido (físico y espiritual).

3.6.2 Los tres tipos de memoria

Los tipos de memoria más importantes para el aprendizaje son:

- Verbal: Dar nombre a las cosas con objeto de recordarlas mejor o si el sonido de las palabras le evoca el objeto. Crear vistosas imágenes al leer y con capacidad de evocar cuando es necesario.
- Visual: Formar imágenes mentales (texturas, color, formas, etc.)
- Cinestésica: Complemento valioso para reforzar la memoria verbal y visual. Es la que nos permite recordar gracias a nuestros músculos, la que nos proporciona el sentido del espacio que nos rodea.

3.6.3 ¿Tiene usted una memoria verbal, visual ó cenestésica? Póngase a prueba para determinar su tipo de memoria

Algunas personas utilizan igualmente los tres tipos de memoria: la verbal, la visual y la cinestésica. Otras utilizan mejor una de ellas.

Examínese a si mismo mediante este test. Si su respuesta a una pregunta es "sí" o "verdadero", marque la casilla que se encuentra a continuación. De lo contrario, déjela en blanco. Después sume los resultados obtenidos en cada una de las columnas verticales y compárelos entre si.

QUE TIPO DE MEMORIA POSEE?				
Piense en lo que tomó esta mañana para desayunar.		Verbal	Visual	Cinestésica
1	¿Puede hacerse una imagen visual viva de ello?			
2	¿Acaba de experimentar de nuevo el saber y el olor?			
3	¿Puede escribir todo lo que tomó?			
4	¿Puede recordar la marca de los huevos, los cereales, el café, el pan, la mermelada, el zumo. etc.?			
5	¿Puede recordar el color del plato y de la taza, el del mantel de la mesa, la			

	forma de la cuchara o si hacia sol o si estaba nublado?			
6	¿Puede recordar donde comió, como se sentó y la <i>posición</i> de la comida en el plato?			
A continuación: imagine que está sentado frente a la primera casa en la que recuerda que vivió de niño		Verbal	Visual	Cinestésica
7	¿Ve el color con claridad? ¿Tiene una imagen fija del número de ventanas que hay, del tipo de escalones y del número de estos?			
8	¿Recuerda la dirección y el número de teléfono?			
9	Llegue hasta la puerta. ¿Puede recordar si el pomo estaba a la izquierda o a la derecha? Continúe avanzando una vez que ha abierto la puerta. ¿El armario que hay dentro está a la izquierda o a la derecha?			
Si la respuesta a las preguntas siguientes es "verdadero", marque la casilla de la derecha		Verbal	Visual	Cinestésica
10	Normalmente soy muy consciente de la colocación de los muebles en una habitación.			
11	Si mis amigos pintaran el comedor de un color nuevo, sin duda lo notaría			
12	Sé si mi despertador tiene los números <i>árabes</i> o romanos			
13	Me sé mi número de la Seguridad Social.			
14	Soy bueno en los deportes y/o en el baile			
15	Soy consciente de los colores que me rodean			
16	Obtengo siempre una buena puntuación en lengua			
17	No tuve muchos problemas para aprender a montar en bicicleta			
18	Siento una gran afición por los crucigramas			
Sume sus puntos				
Verbal =		Visual =	Cinestésica =	

Si usted reúne aproximadamente el mismo número de puntos en los tres tipos de memoria, eso significa que tiene facilidad para registrar y archivar de cualquiera de las tres formas cualquier recuerdo. Usted puede reforzar cualquier unidad de información verbal, visual o cinestésica con otros recuerdos (por ejemplo, recordar que se trataba del tres de trébol mediante una imagen visual de la carta, el recuerdo verbal al decir y escribir las palabras, y el recuerdo cinestésico al sentarse con las cartas en la mano y recordar que el tres de tréboles era la primera carta empezando por la derecha).

Si usted tiene una mejor memoria visual, recordar mayor si refuerza los recuerdos verbales y cinestésicos con una imagen visual. Escriba nombres, direcciones y números de teléfono, y obsérvelos. *Hágase* una imagen visual de los artículos de una lista. Visualice a esas personas que ha conocido con sus nombres colgados de la solapa o sosteniendo objetos que sugieran esos nombres. Cuando adquiera una nueva habilidad física, imagínese haciéndola, observe su cuerpo y sus manos mientras experimenta las *sensaciones* físicas en sus músculos, recuerden los colores y las formas de los árboles. Y las señales y los edificios cercanos a la parada de autobús en la que desea bajarse.

Si su fuerte es la memoria verbal, favorecerá su recuerdo si da nombres a las cosas. Reforzará el recuerdo de los rostros de las personas que le son presentadas si añade a éstos descripciones personales. Confeccione listas mentales de las señales o los nombres de las tiendas cercanas a la parada de autobús donde debe bajar. Probablemente ya este haciendo muchas de estas cosas sin pensarlo, pero aumente su número de forma que consolide conscientemente los recuerdos visuales y cinestésicos mediante un refuerzo verbal.

Si su fuerte es la memoria cenestésica, probablemente recuerde dónde *colocó*, las cosas, pero puede tener problemas para recordar las instrucciones percibidas por escrito, las caras nuevas en las fiestas o la lista de la compra. Usted desearía añadir fuertes recuerdos cinestésicos a informaciones de otro tipo con el fin de contar con más formas de recordarlas. Cuando le presenten a una persona, repita su nombre mientras percibe la textura de su mano, siente sus músculos y recibe una determinada impresión de su estatura y sus movimientos. Sienta esto mismo cuando teclee o marque un número de *teléfono*.

Cuando tenga que aprender algo nuevo, estúdielo en una situación que sea similar a aquella en la que necesitara recordar esta información: lea el código de circulación sentado en su coche, estudie la nueva regulación postal sentado a la mesa donde registra el correo. Si quiere recordar los nombres de las personas en las fiestas, practique posteriormente, de pie o sentado, intentando reproducir esa situación física.

Si usted se imagina recogiendo la ropa de la lavandería sentirá la frialdad de las perchas de metal. Añada a esto el olor del detergente, la imagen del jovial empleado, el sonido de la campana cuando abre la puerta y el silbido de las máquinas de planchar. Figúrese que varía su ruta habitual para entrar en la lavandería e imagínese mientras lo hace.

Si usted es bueno en dos tipos de memoria, use ambos para reforzar la información que es primariamente del tercer tipo. Si su memoria cinestésica no es muy buena, intente visualizar sus dedos sobre las teclas de la máquina de escribir y ordénese instrucciones para realizar operaciones sencillas. Si su *memoria* verbal es la peor, créese imágenes y utilice su cuerpo para reforzar las palabras. Si le falta *capacidad* visualizadora, redacte una historia sobre el asunto e imagínese con el papel en la mano.

4. LEER A MAYOR VELOCIDAD Y CON MEJORES RESULTADOS

Problemas de lectura y aprendizaje

En el siguiente espacio en blanco anote todos los problemas que le planteen la lectura y el aprendizaje. Sea severo consigo mismo. Cuanto mayor sea el número de problemas que identifique, más completos serán los progresos que realice.

Escriba su definición del término lectura.

Profesores de lectura y escritura han observado en los últimos cinco años que en sus clases se plantean siempre iguales problemas de carácter general. A continuación se ofrece una lista de los que surgen con mayor frecuencia. Conviene que el lector compare sus problemas con estos y que añada a su lista aquellos que le resulten aplicables (es probable que sean pocos).

visión	fatiga	recuerdo
velocidad	pereza	impaciencia
comprensión	aburrimiento	vocabulario
tiempo	interés	subvocalización
cantidad	análisis	tipografía

entorno	crítica	estilo literario
apuntes	motivación	selección
retención	apreciación	rechazo
edad	organización	concentración
temor	regresión	vuelta atrás

Cualquiera de los problemas de la lista anterior es lo suficientemente grave como para obstaculizar por sí solo la lectura y el aprendizaje. Este proyecto se propone resolver tales problemas, ocupándose el presente capítulo de los relacionados con la visión, velocidad, comprensión, tiempo y cantidad, y entorno en que se produce el aprendizaje.

Antes de ocuparnos de los aspectos más concretos de la lectura, conviene definir adecuadamente el concepto y, a la luz de esta definición, explicar los motivos por los que tan amplia gama de problemas tiene un carácter universal

4.1 Definición de lectura

Leer, que se suele definir como <extraer del libro lo que el autor pretendió> o <<asimilar la palabra escrita>> merece una definición mucho más completa. Podría ser la siguiente: la lectura es la interpelación plena del individuo con la información simbólica. Suele constituir el aspecto visual del aprendizaje y comprende las siete etapas siguientes:

- **Reconocimiento.**
Supone en el lector el conocimiento de los símbolos alfabéticos. Cabría decir que esta fase tiene lugar antes de que se inicie el acto material de la lectura.
- **Asimilación.**
Es el proceso físico por el cual la luz reflejada en la palabra es percibida por el ojo y transmitida al cerebro a través del nervio óptico (ver fig. 39).
- **Intraintegración.**
Es el equivalente de la comprensión básica y supone la asociación adecuada de todos los elementos contenidos en lo que se está leyendo.
- **Extraintegración.**
Incluye el análisis, la crítica, la apreciación, la selección y el rechazo. Se trata del proceso por el cual el lector asocia el conjunto de sus conocimientos anteriores con los nuevos, resultantes de la lectura, realizando las conexiones oportunas.
- **Retención.**

Consiste en el almacenamiento básico de la información y puede por sí solo convertirse en un problema. La mayoría de los lectores habrán vivido la experiencia de entrar en un aula para examinarse y quedarse con la mayor parte de la información de que disponían sobre el tema del ejercicio <almacenada>, durante su transcurso. Por consiguiente, el almacenamiento no basta por sí solo; debe ir acompañado del recuerdo.

▪ **Recuerdo.**

Es la capacidad de extraer del material almacenado la información que se precise, particularmente, en el momento en que haya necesidad de ella.

▪ **Comunicación.**

Es la aplicación que se da de forma inmediata o eventual a la información; incluye una subdivisión muy importante: el pensamiento.

Tal definición comprende la mayoría de los problemas que se contienen en la lista anterior. Los únicos problemas que no se incluyen son los que, en cierto sentido, están <<fuera>> del proceso de la lectura, tales como el <<entorno>>, la <<edad>>, etc.

4.2 Porque existen tales problemas

Llegado a este punto, el lector acaso se pregunte, y con razón, por que son tantas las personas que experimentan los problemas mencionados.

La respuesta, además de en nuestra previa falta de conocimientos sobre el cerebro, debe buscarse en la manera en que se aprende a leer. Es muy probable que la mayoría de los lectores mayores de 25 años aprendieran a leer a través del método fónico o alfabético. Otros lo habrán hecho tal vez por medio de imágenes.

El método fónico, que es el más simple, supone enseñar primero al niño el alfabeto, luego los sonidos de cada una de las letras a continuación las combinaciones de sonidos que forman las sílabas y, por último, las combinaciones de sonidos que constituyen las palabras. A partir de aquí, se van poniendo a disposición del niño textos cada vez más complejos por medio de los cuales va progresando a un ritmo propio. Durante este proceso, el niño se convierte en lector <<silencioso>>.

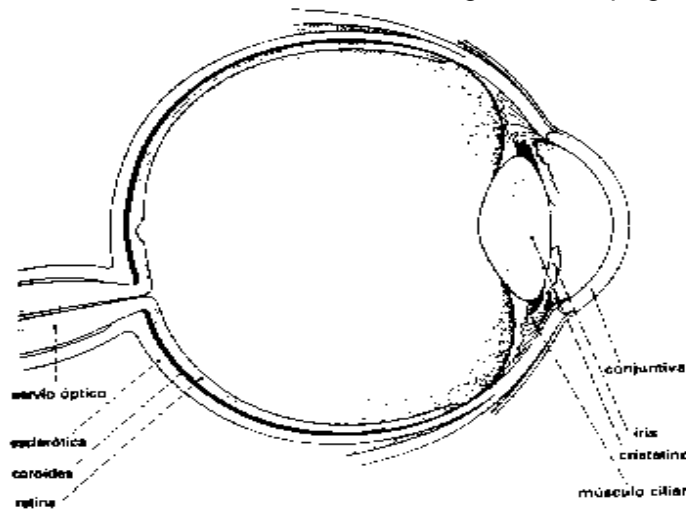
El método de las imágenes consiste en enseñar al niño a leer mediante unas tarjetas con dibujos. Los nombres de los objetos que los dibujos representan están impresos en la parte inferior de las cartulinas. Una vez que el niño se ha familiarizado con los dibujos y los nombres correspondientes, se retiran los dibujos y se dejan únicamente las palabras. Cuando el niño ha adquirido un vocabulario elemental, se le van entregando

una serie de libros similares en dificultad a los del método fónico y deviene asimismo lector <<silencioso>>.

La descripción de uno y otro método tenía por fuerza que ser breve. No hay que olvidar que existen al menos otros cincuenta métodos semejantes que se utilizan en numerosos países y que plantean problemas análogos.

El defecto de estos métodos no es que sean inadecuados para alcanzar la meta que se han fijado, sino que no son los apropiados para enseñar al niño a leer en el sentido amplio de la palabra.

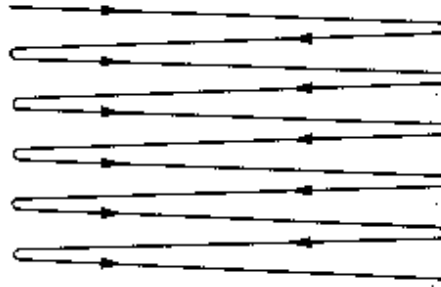
Si volvemos a la definición de <<lectura>>, podremos comprobar que estos métodos solo abarcan de lleno la etapa de reconocimiento y, de forma parcial, las de asimilación e intraintegración. No tienen en cuenta los problemas de velocidad, tiempo, cantidad, retención, recuerdo, selección, rechazo, apuntes, concentración, apreciación, crítica, análisis, organización, motivación, interés, aburrimiento, entorno, fatiga, estilo tipográfico, etc.



Siendo así, resulta fácil comprender la razón por la que los mencionados problemas son universales.

Conviene señalar que el reconocimiento rara vez se menciona entre aquellos ya que se ha aprendido adecuadamente en los primeros años de la escuela. El resto de los problemas si se incluyen por que no se tratan durante el proceso educativo.

Los capítulos siguientes se ocupan de la mayoría de tales problemas. Lo que queda de éste se dedica al movimiento de los ojos, la comprensión y la velocidad de lectura.



Movimientos oculares durante la lectura según los suponen quienes desconocen el mecanismo de los ojos. Se supone que cada línea se recorre en menos de un segundo. Ver texto en esta página.

Sí se pide a una persona que señale con el dedo índice cuál es el movimiento y la velocidad de sus ojos mientras lee, suele trazar líneas rectas, de izquierda a derecha, con un salto rápido del final de una de ellas al comienzo de la siguiente. Por regla general, se tarda entre un cuarto de segundo y un segundo en cada línea.

En el trazado anterior, se están cometiendo dos errores fundamentales en lo que toca al movimiento y la velocidad.

Aunque los ojos se moviesen a la velocidad mínima de una línea por segundo, el ritmo de lectura sería de 600 a 700 palabras por minuto. Puesto que, aun tratándose de un texto fácil, la velocidad media de lectura es de 250 palabras por minuto, puede advertirse que incluso las personas más lentas creen leer mucho más rápido de lo que en realidad lo hacen.

Si los ojos recorriesen el texto siguiendo de forma regular e interrumpida el trazado anterior no podrían captar nada puesto que el ojo sólo ve las cosas con claridad cuando <las mantiene inmóviles>. Si un objeto permanece estático, también el ojo debe permanecer inmóvil para poder percibirlo y, si un objeto se desplaza, el ojo debe moverse con él para poder verlo. Para confirmarlo, bastará un sencillo experimento que puede realizarse solo o con la ayuda de un amigo. Sostenga el dedo índice delante de sus ojos o los de su amigo y siéntalos u obsérvelos, según el caso mientras miran el objeto. Advertirá que permanecen inmóviles. A continuación, mueva el dedo de arriba abajo, a un lado y otro y en círculo, siguiéndolo con la mirada. Por último, muévelo de arriba abajo y en círculo, manteniendo los ojos quietos, o cruce las manos delante de los ojos mirando ambas al mismo tiempo (si ha sido capaz de hacer estas dos últimas cosas, ¡escríbame de inmediato!). Cuando los objetos se desplazan, también lo hacen los ojos para poder verlos con claridad.

Si relacionamos lo anterior con la lectura, comprenderemos que, para captar las palabras, y dado que estas permanecen inmóviles los ojos tienen que detenerse un instante en cada una de ellas antes de seguir su

recorrido. En lugar de moverse en líneas rectas como indica la figura 8, los ojos avanzan mediante una serie de pausas y saltos rápidos.

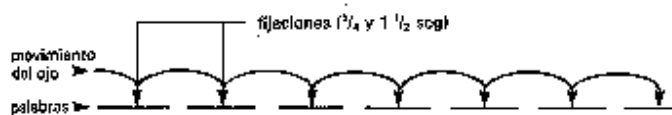


Diagrama que representa el movimiento discontinuo de los ojos durante el proceso de lectura.

Los saltos son tan veloces que apenas requieren tiempo, mientras que las fijaciones pueden suponer entre un cuarto de segundo y segundo y medio. Cualquier persona que lea palabra por palabra --y que de vez en cuando vuelva atrás-- obtendrá, como resultado del movimiento de sus ojos, una velocidad de lectura a menudo inferior a 100 palabras por minuto, lo que, por otro lado, significa que no leerá mucho ni comprenderá gran parte de lo que lea.

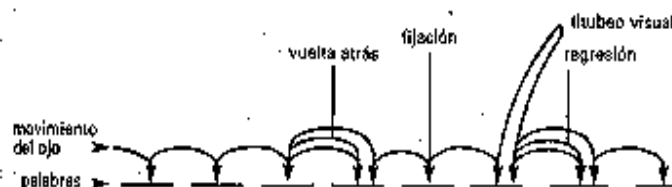


Diagrama que muestra los malos hábitos de lectura del lector lento: lee una palabra, hace vueltas involuntarias hacia atrás, titubea y regresa voluntariamente a la anterior.

A primera vista, podría parecer que el lector lento esta condenado al fracaso. Sin embargo, el problema puede resolverse de varias maneras:



Diagrama que muestra los movimientos oculares de un lector más veloz y productivo. El ojo abarca más palabras en cada fijación, al tiempo que se reducen las vueltas atrás, las regresiones y los titubeos visuales.

1. Las vueltas atrás pueden suprimirse, ya que el 90 por ciento de ellas se deben al temor y no contribuyen a la comprensión.

2. El tiempo que requiere cada fijación puede reducirse hasta el tiempo mínimo de un cuarto de segundo. El lector no debe pensar que tal cosa es imposible pues, en realidad los ojos son capaces de registrar hasta cinco palabras en una centésima de segundo.

3. El ámbito de cada fijación puede ampliarse de forma que abarque de tres a cinco palabras simultáneamente.

Esta solución parecerá imposible si resultara cierto que la mente solo puede ocuparse de una palabra a la vez. En realidad, también puede trabajar con grupos de palabras, lo que es mejor desde casi todos los puntos de vista. Cuando leemos una frase, no nos interesa el significado individual de cada palabra, sino el significado junto de la frase.

Leer, por ejemplo, *el gato esta en la calle* resulta más difícil que leer *el gato esta en la calle*. El lector lento tiene que hacer un esfuerzo mental mucho mayor que el lector rápido, puesto que debe añadir el significado de cada palabra al de cada una de las palabras siguientes. En el ejemplo anterior, necesitaría de cinco a seis adiciones, mientras que el lector más rápido, que asimila unidades de significado, tiene que realizar una sola adición.

Otra de las ventajas de las que se beneficia el lector rápido es que sus ojos realizan un esfuerzo físico menor en cada página. En lugar de tener que fijar la mirada 500 veces en cada página, como es el caso del lector lento, solo tiene que hacerlo 100 veces, cada una de las cuales le supone un esfuerzo muscular menor.

Además, mientras que su ritmo y fluidez permiten al lector rápido captar fácilmente el significado, el lector lento, que avanza con pausas y movimientos irregulares, tiene mayor probabilidad de aburrirse, de perder la concentración, de distraerse y de no entender el significado de lo que esta leyendo.

Todo ello viene a demostrar que unas cuantas de las creencias al uso acerca de la lectura rápida son falsas:

- *Sólo se debe leer una palabra cada vez.* Falso, si se tiene en cuenta nuestra capacidad de fijación y el hecho de que leemos para captar el significado de conjunto y no el de cada una de las palabras.
- *No es posible leer a una velocidad superior a 500 palabras por minuto.* Falso, puesto que el hecho de que seamos capaces de abarcar de una sola vez hasta seis palabras y de que podamos realizar cuatro fijaciones por segundo implica que un ritmo de 1.000 palabras por minuto es perfectamente factible.

- *El lector rápido no puede apreciar lo que lee:* Falso, dado que este tipo de lector es capaz de comprender mejor el significado de lo que este leyendo, su concentración es mayor y dispone de más tiempo para volver a leer las partes que considere más interesantes o importantes.
- *Mayor velocidad implica menor concentración:* Falso, puesto que, cuanto mayor es la velocidad, mayor es el entusiasmo y la capacidad de concentración.
- *Una velocidad media de lectura es la más natural y, por tanto, la mejor:* Falso, puesto que tal velocidad no es natural, sino producto de un aprendizaje inicial incompleto de la lectura, combinado con un conocimiento imperfecto de como funcionan los ojos y el cerebro en los distintos niveles de velocidad.

4.3 Técnicas avanzadas de lectura

Además de los anteriores consejos generales, algunos lectores podrán sacar provecho de la siguiente información (que suele aplicarse con la ayuda de un instructor cualificado):

1. **Apoyo visual.** Cuando los niños aprenden a leer suelen señalar con el dedo la palabra que están leyendo. Esto se considera un error y se les pide que retiren el dedo de la página. Sin embargo, se ha llegado a la conclusión de que somos nosotros los que estamos cometiendo el error y no los niños. En lugar de insistir en que no pongan el dedo sobre la página, deberíamos aconsejarles que lo movieran más rápido. Lo cierto es que la mano no frena el movimiento de los ojos, sino que contribuye en gran medida a adquirir el hábito de moverlos con un ritmo regular.

Para observar lo diferente que es el movimiento de los ojos según disponga o no de un apoyo, pida a un amigo que imagine delante de el un gran círculo de aproximadamente medio metro y dígame que siga con los ojos, lentamente y con cuidado, la circunferencia del mismo. En lugar de describir un círculo perfecto, sus ojos trazaran una figura parecida a un rectángulo artrítico.



Figura que muestra cómo se mueve el ojo cuando intenta seguir la circunferencia de un círculo sin apoyo visual.

A continuación, trace un círculo en el aire con el dedo índice y pida a su amigo que siga la punta de este mientras usted lo mueve lentamente alrededor de la circunferencia. Observará que sus ojos lo siguen casi a la perfección y que describen un círculo similar al que aquí se reproduce.

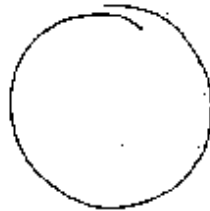


Figura que muestra como se mueve el ojo al dibujar la circunferencia de un círculo con apoyo visual.

Este sencillo experimento demuestra lo mucho que puede mejorar su rendimiento una persona si se le proporciona la información básica necesaria sobre el funcionamiento físico de los ojos y del cerebro. En muchos casos, no es necesario un entrenamiento prolongado ni unos ejercicios agotadores. Los resultados son tan inmediatos como en el ejemplo anterior.

El lector puede utilizar como apoyo, no solo el dedo índice, sino también una pluma o un lápiz como hacen muchos lectores dotados de habilidad natural. Al principio se suele tener la impresión de que el apoyo visual hace que disminuya la velocidad de lectura, pero, como ya hemos señalado antes, esto se explica por el hecho de que imaginamos leer más rápido de lo que en realidad lo hacemos. De hecho, el apoyo visual no hace sino aumentar la velocidad de lectura.

2. Ampliación del ámbito de enfoque. Además de utilizar un apoyo visual, el lector puede acostumbrarse a enfocar más de una línea a la vez, lo cual no cabe duda de que es físicamente posible. Resulta especialmente útil para leer textos fáciles o para obtener una visión previa o de conjunto, al tiempo que permite mejorar también la velocidad normal de lectura. Conviene utilizar siempre un apoyo visual para este tipo de lectura, ya que sin ella los ojos tienden a moverse sobre la página sin una dirección precisa. Deben utilizarse diferentes tipos de apoyo visual, tales como movimientos diagonales, curvos y verticales.

3. Percepción rápida. Este ejercicio consiste en pasar las páginas lo más rápidamente posible, intentando captar el mayor número posible de palabras en cada una de ellas. Su finalidad es abarcar de una sola vez grupos de palabras cada vez mayores; además puede aplicarse a la visión previa de conjunto y acostumbrar a mente a leer con mejores resultados y a mayor velocidad. Los logros de este ejercicio pueden comprenderse mejor

con un sencillo ejemplo: imagine que va conduciendo por una carretera a 140 kilómetros por hora durante 60 minutos y que de pronto se encuentra con una señal que le obliga a reducir la marcha a 50 kilómetros por hora. ¿Que velocidad mínima cree usted que alcanzaría si una persona cubriese el velocímetro y le dijera <<sigue adelante y dime cuando hayas llegado a los 50 kilómetros por hora>>? Sin duda, usted no descendería de los 80 o 90 kilómetros por hora.

Esto se debe a que la mente se acostumbra a velocidades altas, que pasan a ser <<normales>>. Lo que solía ser <<normal>> tiende a olvidarse cuando aparece un nuevo comportamiento que ahora es el que se considera <<normal>>. Lo mismo se aplica a la lectura y es probable que, tras un ejercicio de alta velocidad, empiece usted leer a un ritmo dos veces más rápido sin notar siquiera la diferencia.

4.4 Ejercicios de motivación

Gran parte de la lectura se realiza a un ritmo moderado e incluso perezoso, hecho este que ha sido aprovechado en los cursos de lectura rápida. Los estudiantes tienen que realizar una serie de ejercicios y de tareas y se les anuncia que, al término de cada ejercicio, su velocidad habrá aumentado de 10 a 20 palabras por minuto. Y así ocurre, a menudo en el 100 por ciento de los casos en el tiempo que duran las lecciones. Sin embargo, el incremento no se debe por lo general a los ejercicios sino al hecho de que la visión del estudiante se ha ido desarrollando poco a poco a lo del curso.

Estos mismos incrementos pueden lograrse si se le asegura a cada alumno, al comienzo del curso, que verá cumplido cualquiera de sus deseos. De este modo, su rendimiento experimentara mediato un aumento similar al que se consigue al final de cursos. Los resultados pueden compararse con los de una persona poco dotada para el deporte que, al verse perseguida por un toro, corre una distancia de 100 metros en 10 segundos y salta una cerca de dos metros de alto. En tales casos, la motivación constituye el factor determinante y el lector podrá obtener enormes beneficios si se vale de ella conscientemente en cada experiencia de aprendizaje. Cuando se tiene la firme decisión de hacer algo lo mejor posible, el rendimiento aumenta de inmediato.

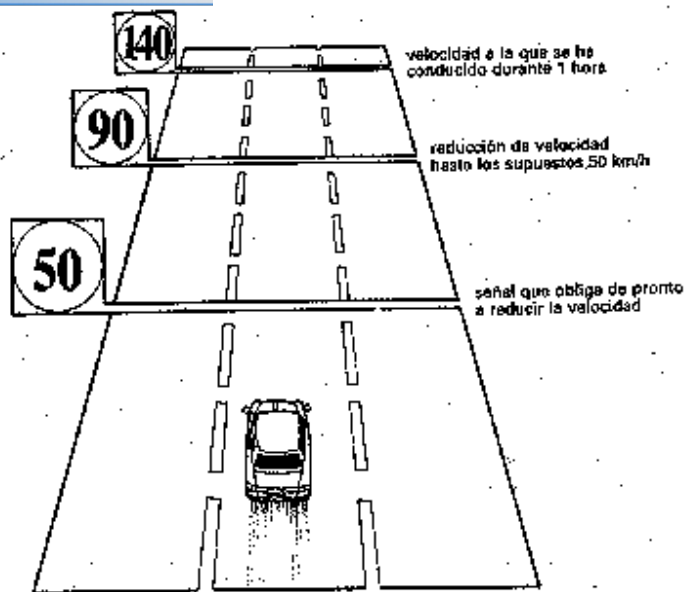


Ilustración que demuestra como se <<acostumbra>> la mente a la velocidad y el movimiento. Este mismo tipo de <<equivocación>> relativista se puede aprovechar para aprender a aprender con mejores resultados.

4.5 Ejercicios con el metrónomo

El metrónomo, que suele utilizarse con el fin de mantener el ritmo musical, también puede ser útil tanto para los ejercicios de lectura como para los de lectura rápida. Si lo ajusta usted a ritmo razonable, cada golpe corresponderá a un <<barrido>> del apoyo visual. De este modo podrá mantener un ritmo de lectura ágil y constante, evitando las caídas de ritmo que suelen producirse al cabo de un rato. Una vez que haya conseguido un ritmo suficiente, podrá acelerar su velocidad de lectura añadiendo un compás por minuto.

El metrónomo también se puede utilizar en los ejercicios de percepción a alta velocidad, <<mirando>> una página por golpe y empezando con un ritmo lento para ir acelerándolo poco a poco.

El lector debe aplicar la información sobre el movimiento de los ojos, el apoyo visual y las técnicas avanzadas de lectura en todas cada una de sus lecturas. Descubrirá que esta información resulta más útil si se combina con la que proporcionan otros capítulos, especialmente el último, que trata del <<método de estudio orgánico>>.

Al final de este capítulo, encontrará una serie de ejercicios que cubren todas estas áreas. Conviene dedicarles de 5 a 20 minutos al día,

preferentemente antes de empezar a leer o a estudiar. Durante las primeras semanas, se les puede dedicar con provecho media hora al día. Cuando se haya adquirido la práctica suficiente, bastará realizar estos ejercicios cuando se sienta la necesidad de repasar.

La fórmula para calcular la velocidad en palabras por minuto es la siguiente:

$$\text{Palabras por minuto (velocidad)} = \frac{\text{Número de páginas leídas} \times \text{Número medio de palabras por página}}{\text{Número de minutos empleados en la lectura}}$$

4.6 Ejercicios

- a) Después de calcular su velocidad de lectura en palabras por minuto, anote la cifra en la gráfica.
- b) Ejercite el movimiento de los ojos sobre una página, moviéndolos en planos horizontales y verticales, en diagonal desde el ángulo superior izquierdo al ángulo inferior derecho y luego desde el ángulo superior derecho al ángulo inferior izquierdo. Finalidad: acostumar a los ojos a moverse con mayor precisión e independencia.
- c) Lea normalmente durante 5 minutos un libro que pueda seguir utilizando. Anote su velocidad de lectura en palabras por minuto en la gráfica.
- d) Intente pasar 100 páginas a una velocidad aproximada de una página cada 2 segundos, moviendo muy rápidamente los ojos de arriba abajo (sesiones de 2 x 2 minutos).
- e) Lea lo más rápidamente que pueda durante 1 minuto, sin preocuparse de comprender.
 - ✓ Lea motivado para comprender (1 minuto).
 - ✓ Calcule su velocidad de lectura y anótela en la gráfica.
 - ✓ Repita el ejercicio hasta que cumpla el tiempo fijado.
- f) Utilice un libro cualquiera (de fácil comprensión), preferentemente uno que le interese. Intente comprender lo más posible, sin olvidar que lo esencial es la velocidad. En este ejercicio, la lectura debe iniciarse a partir del último punto que se alcanzó la vez anterior.
 - ✓ Intente leer durante 1 minuto, aumentando en 100 palabras por minuto su velocidad normal más alta.
 - ✓ Intente leer aumentando su velocidad en 100 palabras por minuto con respecto a a).
 - ✓ Intente leer aumentando su velocidad en 100 palabras por minuto con respecto a b).
 - ✓ Intente leer aumentando su velocidad en 100 palabras por minuto con respecto a c).
 - ✓ Intente leer aumentando su velocidad en 100 palabras por minuto con respecto a d).

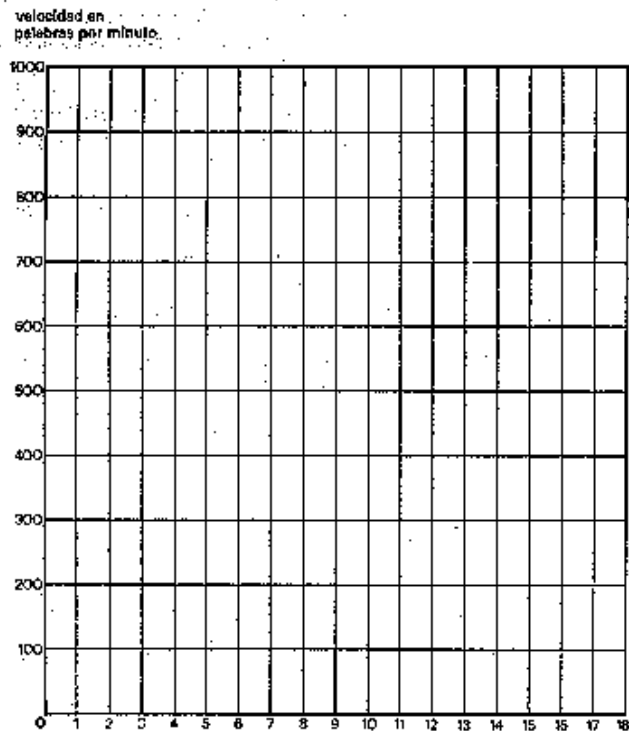
- ✓ Intente comprender lo que esta leyendo durante 1 minuto, empezando a partir del punto que alcanzó al final de e).
- ✓ Calcule su velocidad de lectura en palabras por minuto y anótela en la gráfica.

4.6.1 Ejercicio 1 de alta velocidad.

- a) Utilice cualquier libro de fácil comprensión. Empiece desde el principio de un capítulo.
- b) Intente leer con un apoyo visual tres líneas simultáneamente a una velocidad *mínima* de 2.000 palabras por minuto durante 5 minutos.
- c) Vuelva a leer lo mismo en 4 minutos.
- d) Vuelva a leer lo mismo en 3 minutos.
- e) Vuelva a leer lo mismo en 2 minutos.
- f) Siga leyendo durante 5 minutos, con el mismo nivel de comprensión que en b).
- g) Lea con un nivel normal de comprensión durante 1 minuto. Anote en la gráfica su velocidad de lectura en palabras por minuto.

4.6.2 Ejercicio 2 de alta velocidad.

- a) Utilice cualquier libro de fácil comprensión, comenzando por el principio de un capítulo.
- b) Eche un vistazo durante 1 minuto, utilizando un apoyo visual y a una velocidad de 4 segundos por página.
- c) Intente leer desde el principio a una velocidad mínima de 2.000 palabras por minuto durante 5 minutos.
- d) Repita este ejercicio siempre que le sea posible.
- e) Lo mismo que en 6g).



EL REGALO

De Arturo Arredondo

(En Schaffler Federico. Más allá de lo imaginado I)

Terminé de guardar las tarjetas perforadas en los largos tubos de archivos: preparé todo para el segundo turno. Tomé mi sobretodo y caminé por el pasillo en busca del checador que estaba al final. Pulsé el timbre del elevador, esperé la campanilla y el destello rojo que me llevarían ante el plato de sopa caliente y al sabroso cigarrillo después de comer. Con voz ausente saludé al elevadorista quien sonriente me contestó: Buenas tardes señor Kent. ¿Mucho trabajo? Algo, pero ya es hora de irse, eso no termina nunca. ¿Qué me cuenta? Hacia tiempo que platicaba con él, y aun no me acostumbraba a su voz chillona un tanto metálica. Le contaba por las mañanas cuando llegaba y a la hora de salida, pequeñas historias para entretenerlo; le gustaba escucharme mientras escuchaba el tablero colorido del elevador. Sonrió mientras decía: Cuéntame de nuevo como es el mar. El mar, dije y sonreí, el pequeño vocablo me llenó el paladar de arena y en mis ojos entrechocaron las gaviotas. Es largo, la playa es gris, las gaviotas revolotean en él desde temprano, hasta que la luz desaparece; en la arena uno puede hacer dibujos, hasta con el dedo de tan suave que es. ¿Es

suave como algodón? No, no tiene punto de comparación. Es suave como una bolsa de plástico llena de alpiste. No conozco el alpiste, aclaró. El elevador paró en el piso de control, él me vió atemorizado, los dos pensamos que si alguien subía, ya no podríamos seguir platicando sobre el mar. Cuando la puerta volvió a cerrarse él dijo alborozado: ¡ No es nadie!, continúe usted.

CUESTIONARIO. PRUEBA DE LECTURA 1 (EL REGALO)

1. ¿De que tema hablan los personajes en la historia? :
 - a) De un elevador de sopa
 - b) Del mar
 - c) De un plato de sopa

2. La arena del mar es tan suave
 - a) Como el algodón
 - b) Como el alpiste
 - c) Ninguno

3. La conversación se desarrolla:
 - a) En el piso de control
 - b) En una playa del mar
 - c) En otro lugar

4. En la historia los personajes muestran.
 - a) Alegría emociones
 - b) Temor
 - c) Ambas

5. ¿Cuál es el nombre del autor de la historieta?

Adicional: ¿De qué obra es parte esta historia?

4.6.3 PRUEBA DE LECTURA No. 2

Léase con la mayor celeridad posible las siguientes columnas, sin tener demasiado en cuenta el texto. No se detenga, no vuelva atrás; tan sólo dé una ojeada a cada línea. A pesar de ello debe conservar una noción muy general del escrito.

En aquella mañana de fiesta los campesinos se preparaban para disfrutar de las múltiples diversiones que les ofrecía la feria del pueblo. Había

terminado la recolección en los campos, y las mieses se hallaban ya en sus almacenes y silos. Los animales de las granjas parecían sentirse contagiados por el ambiente festivo de la comarca. En las orillas del río cercano algunas lanchas se llenaban de gozosos paseantes que acudían con cestos para pasar el día corriente abajo, en una isla no lejana. El agua del río estaba algo turbia, pues había servido para lavar los numerosos aperos de labranza. También había algunos chiquillos bañándose y lanzándose al agua desde las márgenes, allí donde la orilla se hacía un poco más elevada. Todo era verdor en aquel paisaje favorecido por la mano de la naturaleza. Un tren se aproximaba por la llanura y se disponía a entrar en el apeadero en esos momentos. El tren era el único medio, casi podía decirse, de relación con la ciudad más próxima, pues la carretera se hallaba en estado tan lamentable que no se la podía utilizar más que para llegar a otras pequeñas poblaciones similares. Cuando el tren se hubo detenido en el apeadero, algunos viajeros descendieron y otros subieron al convoy, que tras permanecer dos o tres minutos en el lugar, hizo sonar el silbato, y con gran estrépito y cadencia inició la marcha. Los viajeros recién llegados eran acogidos por sus familiares bajo la marquesina del apeadero, y tras cargar con los bultos se dirigían a sus carros y coches de caballos para encaminarse hasta las granjas de la comarca, donde residían.

Cuestionario

1. ¿Dónde transcurre la acción?
 - a) En la ciudad
 - b) En el campo
 - c) En la montaña.

2. ¿Qué era la extensión de agua del lugar?
 - a) El mar
 - b) Un lago
 - c) Un río

2. ¿Cuál era el medio de comunicación?
 - a) El automóvil
 - b) El tren
 - c) El avión.

Dos respuestas acertadas son suficientes. Si ha tardado más de un minuto y medio, no ha leído lo bastante rápido. Pruébalo de nuevo tomándose el tiempo, y repítalo en artículos de periódico de extensión similar. Hágase dos o tres preguntas como las anteriores.

El siguiente ejercicio de cifras contribuirá a agudizar su percepción de los signos escritos. Cubra la primera cifra con una tarjeta, y descubra rápidamente y vuelva a cubrir los números por el borde superior de la

cartulina. Repita en voz alta o anote, y vuelva a descubrir, para ver si acertó.

Hágalo lo más velozmente que pueda. La tercera columna, con letras, puede ser algo más difícil.

483		427
484		692
762		823
958		5671
8720		4293
4573		8172
6291		96187
20543	AMF	82043
61798	LDH	67198
42503	SMP	365041
891647	WTCG	628973
365041	IDQR	751290
430539	NTVX	6348231
821426	PMOWD	5936184
7395813	SXITB	82059267
6409726	LPVRQM	93687432
75831982	RTABVC	
82059267	QPMRIDS	
42760354	FLWSKVEG	
93687432	TORXLMDZ	
	HPGSLBDMR	

4.6.4 PRUEBA DE LECTURA No. 3

El presidente Kennedy, lector insaciable, devoraba dos o tres diarios antes del desayuno, unos cuantos más mientras lo tomaba, y luego, durante el día, una montaña de informes oficiales, revistas y libros. Se asegura de buena fuente que podía enterarse del contenido de una página a razón de 1,200 palabras por minuto.

La "Lectura Rápida", como se llama el nuevo método. Está abriéndose camino. Hombres de negocios, abogados, médicos y otros profesionales asisten a cursos especiales (Kennedy siguió uno de ellos) a fin de poder dar cuenta de los montones de impresos relacionados con sus tareas. A ellos se añade un buen número de amas de casa. Hasta se dice que en algunos círculos ya no constituye tema de conversación el contenido de un libro, todo lo que interesa es la rapidez con que ha sido leído.

¿En qué consiste el famoso método de "Lectura Rápida? Sobre todo, ¿es realmente lectura? ¿Es posible ver y comprender millares de palabras por minuto?.

No toda lectura rápida es verdaderamente provechosa. La mayoría de las personas, cuando leen sin omitir coma, avanzan a razón de una 200 palabras por minuto. Los expertos coinciden en que es posible leer en el sentido literal exacto, hasta 500 palabras por minuto y quizás algo más.

Los psicólogos han comprobado que la vista no recorre en forma fluida una línea escrita, sino que se detiene y recomienza de continuo, y es precisamente en esas pausas cuando se ven realmente las palabras. Los lectores lentos hacen alto con frecuencia y solo ven una palabra a la vez, en tanto que los rápidos se detienen menos a menudo y absorben más palabras a la vez.

Además los lectores lentos, al contrario de los rápidos, tienden a dar forma oral a las palabras, y ello determina la duración de las pausas y hasta la necesidad de leer palabra por palabra.

Otra diferencia fundamental, según cierto estudios, es que el lector inexperto vuelve atrás unas once veces durante la lectura de un centenar de palabras, mientras que el experimentado evita dichos retrocesos. Asimismo, muchos de los lectores rápidos se han emancipado de la "superstición de la palabra impresa" y en vez de aceptar cuanto leen de modo pasivo, y esta lectura favorece mucho más la comprensión que la meramente pasiva.

Tales comprobaciones han permitido formular los métodos que emplea un nueva actividad profesional en creciente expansión: la de convertir los lectores lentos en rápidos.

Un elemento mecánico muy útil para ello es el "taquistoscopio", utilizado en la segunda guerra mundial para adiestrar los pilotos de avión y los observadores de tierra a fin de que pudieran reconocer instantáneamente diversos aviones cuyas siluetas se hacían aparecer fugazmente en la pantalla. Hoy este aparato se emplea para mostrar al alumno grupos de palabras y frases a la velocidad de un centésimo de segundo, o sea la de un parpadeo, y en esa forma se combate la tendencia a leer palabra por palabra.

Otra máquina hecha con este fin es el "visualizador" que va deslizando hacia abajo una cortinilla sobre la página de un libro o periódico.

Ajustada la cortinilla de manera que descienda a velocidad mayor que la de una lectura "cómoda" para el estudiante, obliga a éste a leer de prisa y a la vez le impide volver a mirar lo ya leído.

En algunos de dichos cursos el texto está en películas que se proyectan a distintas velocidades. En otros se prescinde de aparatos. Por ejemplo, se estimaba al alumno para que, ya sea siguiendo la línea vertical trazada por el centro de la columna o indicando éste con los dedos, vaya abandonando la costumbre de mover la vista de izquierda a derecha sobre cada renglón, y trate en cambio de abarcar de una vez amplios grupos de palabras. Para ayudar a vencer la costumbre de "pronunciar y oír" se le suele ordenar que canturree o muerda un lápiz cuando lee.

Cada curso consta por lo común de veinte a treinta horas de instrucción y a veces se hace que los alumnos estudien en su casa una o dos horas diarias.

Ahora bien, ¿cuáles son los resultados concretos?

La empresa denominada The Reading Laboratory Inc. Ha dado a conocer el resultado de 66 programas de estudio, en los que participaron 2,511 alumnos de secundaria y universitarios. Los resultados muestran un aumento medio del 190 por ciento en la rapidez de la lectura y del 34 por ciento en la comprensión de lo leído. El Instituto de Lectura de la Universidad de Nueva York menciona el caso de una ama de casa que en siete semanas pasó de 225 a 500 palabras por minuto, y el de un médico que de las 260 palabras por minuto, con una comprensión de sólo 45 por ciento, alcanzó a 700 con el 88 por ciento de comprensión. El Reading Dynamics informa que algunos de sus alumnos están alcanzando la velocidad de 2,000 palabras por minuto.

Constituye un don valiosísimo, sin duda alguna, la capacidad para extraer con rapidez lo esencial de una montaña de informes comerciales, documentos y demás prosa cotidiana. Lo que preocupa a muchos observadores es que se pierda la aptitud para leer "con lentitud de tortuga" cuando el contenido de los escritos lo merece.

Muchos de los Institutos dedicados a la enseñanza de tales métodos recomiendan a sus alumnos que lean con más lentitud algunas cosas y más rápidamente otras.

Por maravilloso que sea el cerebro humano, no puede pedírsele que actúe como papel secante para absorber ideas con sólo verse frente a una página impresa. Ha de trabajar activamente en busca de las ideas y luego analizarlas desde distintos puntos de vista. Para que sea fructífera, la lectura exige meditación y tiempo adecuado.

4.6.5 EVALUACIÓN

1. El Presidente Kennedy, lector insaciable, podía leer a una velocidad de:
 - a) 1,300 palabras por minuto.
 - b) 1,200 palabras por minuto.

- c) 2,200 palabras por minuto.
2. Se asegura que en algunos círculos, el tema de conversación es:
- Hablar de la rapidez con que se ha leído un libro, sin interesar su contenido
 - Hablar de la rapidez con que se ha leído un libro, antes que de su contenido.
 - La facilidad con que se lee más rápido un libro y se le entiende mejor.
3. Los expertos son:
- Que es posible leer en el sentido literal y exacto 500 palabras por minuto.
 - Que en sentido literal y exacto sólo es posible leer unas 200 palabras por minuto.
4. Los sicólogos han comprobado:
- Que la mente trabaja mejor con material muy abundante.
 - Que la vista no recorre en forma fluida la línea escrita.
 - Que las pausas en la lectura ayudan a la mejor comprensión.
5. Muchos de los lectores rápidos:
- Aún no han superado el 'ver, decir y oír'.
 - Todavía no emplean diferente sistema de los lectores comunes.
 - Se han emancipado de la superficie de la palabra impresa.
6. El taquistoscopio se emplea:
- Para mostrar grupos de palabras a gran velocidad.
 - Para medir la cantidad de fijaciones hechas en una lectura.
 - Para acelerar automáticamente la velocidad de lectura.
7. Cada curso consta por lo común:
- De 20 lecciones técnicas y 30 lecciones prácticas.
 - De ejercicios para los ojos y la mente.
 - De 20 a 30 horas de instrucción.
8. Los resultados de The Reading Laboratory muestran un aumento:
- Del 120% en la rapidez y 54% en la comprensión.
 - Del 200% en la rapidez con mayor comprensión de lo leído.

- c) Del 190% en la rapidez y 34 % en la comprensión.
9. El reading Dynamics Institute informa que:
- a) Sus alumnos triplican la velocidad y duplican la comprensión.
 - b) Algunos de sus alumnos leen 2,000 palabras por minuto.
 - c) Todos sus alumnos egresan leyendo más de 1,000 palabras por minuto.
10. Dice el autor que para que sea fructífera la lectura:
- a) Debe variarse la velocidad de acuerdo a la dificultad que presente el texto.
 - b) Exige meditación y tiempo.
 - c) Debe leerse rápido analizando las ideas desde distintos puntos de vista.

LECTOR LENTO

* * * * *

Para leer con rapidez será necesario tener voluntad durante algunas semanas

Las líneas punteadas indican lo que se lee con cada fijación hecho en los respectivos asteriscos.

LECTOR MEDIANO

* * * * *

Para leer con rapidez será necesario tener voluntad durante algunas semanas.

LECTOR RAPIDO

* * * *

Para leer con rapidez será necesario tener voluntad durante algunas semanas.

Como puede advertirse, mientras el lector lento hace once fijaciones, el lector rápido hace solo cuatro para el mismo texto. Vale decir que el segundo lee casi cuatro veces más aprisa que el primero, aproximadamente.

Tal vez haya quien ponga en duda que una fijación extensa, como las del tercer caso, requiere igual tiempo que una fijación corta, como la del primer caso. Usted mismo puede comprobarlo. Lea las siguientes

palabras, que pueden abarcarse de un solo vistazo o fijación, y advertirá que todas se leen de una sola ojeada, y no se necesita más tiempo para la primera que para la última.

*

ya 2 letras

*

pasta 5 letras

*

plastrón 8 letras

La tercera línea, con cuatro veces más letras que la primera, se lee prácticamente en el mismo tiempo, de efectuar una sola fijación, como es muy posible hacerlo.

Hemos visto cómo la lectura es en buena parte el resultado de un movimiento mecánico de los ojos. Este movimiento tiene un ritmo, casi siempre regular. Cuanto más regula y rápido es ese ritmo, más veloz es la lectura. Lea en sentido horizontal las palabras, a saltos, rítmica y muy velozmente, para ejercitar su vista.

No se	trata
de que	estemos
todos	reunidos
en el	mismo
lugar	sin que
tengamos	un fin
claro y	preciso
de la	actitud
que se	debe
tomar.	Muy al
contrario,	parece
adecuado	que nos
decidamos	a cooperar
de común	acuerdo
en las	actividades
legales	y muy
provechosas	sugeridas
por los	expertos
en la	materia.
Tengamos	noción
de que	en todo
ámbito	en toda
esfera	ambiental
existen	elementos

que no
por sus
especiales,
comprender
hechos
con
sin
llevar
mal
afán de
esas
teniendo
que a
benefician
cambio
resultan
para todos
de una
forma
involucrados
no quieren
por esos
derroteros
y poco

encajan,
características
Sepamos
semejantes,
y obremos
cordura
dejarnos
por un
entendido
extremar
situaciones
presente
nadie
y en
al final
perjudiciales
los que
u otra
se hallan
y a veces
seguir
mismos
negativos
constructivos.

.Otro ejercicio. Fije su mirada sólo en el asterisco central y trate de leer, sin desviarla vista, en todas las direcciones. Hacia arriba; hacia abajo, a un lado, e incluso en diagonal. Se requiere más concentración que en el ejercicio anterior, pues aquí no son palabras sino letras o números sueltos

y p t b a
u m s v l
w r * ñ z
h d r l s
r m g i w
9 1 2 7 0
3 8 4 5 1
6 7 * 9 2
8 5 6 3 1
2 5 9 4 7

r o t b s e g
n q c p v l m
z a q p i d z
n s r * l t e
f d w u c k p
n s o e v q j
y d p s t g r

3 4 8 9 5 2 1
7 2 6 0 4 3 8
9 3 1 5 7 9 2
6 2 4 * 8 1 3
7 3 2 5 9 8 4
4 1 7 0 3 5 2
9 8 6 2 9 1 4

b l m n s
r y v q m
x w * t r
m c b q p
x t w s l

8 4 6 2 3
7 1 9 0 5
6 2 * 4 1
9 4 1 0 3
5 3 8 7 2

ñ l k s d f r
p r d f n t q
b w s p l d m
v b t * r w l
s m d v p t k
j h t g d c n
r s l m t k d

5 9 8 1 4 7 2
3 6 0 5 9 8 1
4 0 3 1 7 6 2
7 5 2 * 8 0 9
1 7 3 4 2 5 6
8 0 5 9 7 1 3
6 2 4 3 8 5 6

5. RELACIONES

5.1 La comparación

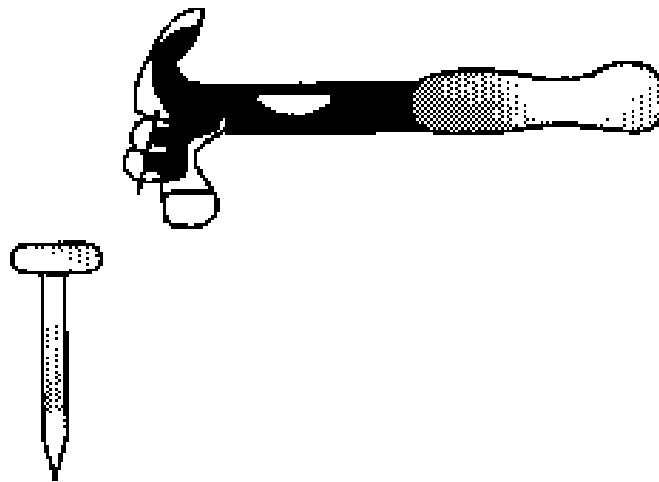
Frecuentemente, cuando se observan *objetos* se les compara para hacer juicios sobre ellos. Es decir, para "establecer las semejanzas y diferencias entre dos objetos" comparados. Por ejemplo, si se comparan dos artistas ficticios de cine, Pedro y Juan, se podría *establecer* las siguientes semejanzas y diferencias.

- Pedro es *más* alto *que* Juan.
- Juan es *más* fuerte *que* Pedro.
- *Ambos* son estudiantes.
- *Ambos* son adolescentes,
- Pedro es *mejor* actor *que* Juan,
- *Ambos* filman el mismo tipo de película.

Las variables que se utilizaron en la comparación fueron altura, fortaleza, edad, actividad de la *actuación*, tipo de película que filman. Y las expresiones "más que", "menos que", "mejor que" y "ambos" indican una relación de comparación.

5.2 Otros tipos de relación

Las semejanzas y diferencias son dos relaciones muy importantes que utilizamos a diario pero no son las únicas, por ejemplo, ¿*que* relación encontramos entre los dos objetos que aparecen abajo?



Se relacionan porque el martillo pega al clavo para enterrarlo, estableciendo Una *relación funcional* entre el clavo y el martillo.

Existen también *relaciones de ubicación o de lugar*, en él caso de estas dos figuras pueden decir que el martillo está a la derecha del clavo y *también* está abajo del martillo. Como puedes observar, entre dos o más objetos o conceptos puede haber múltiples tipos de relaciones, algunas importantes se definen y se

Ejemplifican en el siguiente listado.

De semejanza y diferencia (comparativa).

- María es mayor que Marta.
- Arturo se parece a Miguel en altura.

Espacial (establece la relación de ubicar los objetos entre si).

México esta al norte de Centroamérica.

Funcional (señala que un elemento está diseñado para cumplir un fin).

El serrote sirve para cortar madera.

Temporal o secuencial (especifica el orden de sucesos que se desarrollan en el tiempo)

- La Revolución Francesa sucedió antes que la Independencia de *México*.
- La clase de *inglés* es posterior a la de química.

Causa-efecto (establece que un elemento produce cambios en otro).

- El calor causa la evaporación de algunos líquidos.
- La más a de los cuerpos genera atracción de gravedad.

Inclusión (señala que un elemento forma *parte* de otro).

Los mamíferos son vertebrados (significa que los mamíferos son una subclase de los vertebrados).

Proporcional (es la relación que un elemento establece al ser producto de otra Relación entre elementos).

- 10 es múltiplo de 2.
- 2 es el resultado de dividir 10 entre 5.
- 18 es el doble de 9.

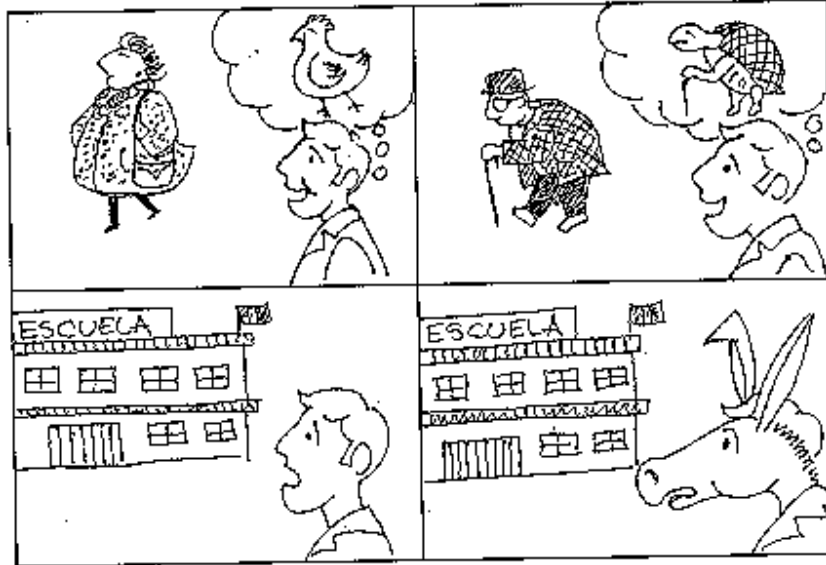
|

.....

EJERCÍTATE

1. Escribe otro ejemplo para cada una de las relaciones anteriores.

*Recuerda que entre dos o más objetos o conceptos puede haber múltiples relaciones, Por ejemplo, los chistes y caricaturas frecuentemente descansan en encontrar relaciones que están escondidas y que al hacerse patentes nos causan gracia. Por eso el sentido del humor esta ligado a la inteligencia. Ve las siguientes caricaturas y di *qué* relaciones se establecen en cada una de ellas; *que* es lo que causa gracia y *que* tipo de relación es.*



2. Establece para cada par de elementos, cinco relaciones de diferente tipo

1. Revolución Mexicana-Descubrimiento de América.

2. Física Nuclear-Arte.

3. Filosofía-Astronomía.

4. Haití-Unión Soviética.

.....

5. Tierra-Licuadora.

.....

5.3 Conectores

Si bien todo juicio expresa una relación, entre conceptos, los juicios entre si mantienen también relaciones que se expresan a través de conectores, tales como:

Relación

Conectores

Causa- efecto

"Esto produjo que",
"en consecuencia",
"por consiguiente",
"de ahí se deriva que"
"ello produjo que", otras.

Complemento

"Además de",
"complementando lo anterior"

	"Hay que agregar que... "
Oposición	"Sin embargo", "pero", "a pesar de lo anterior."
Diferencia	"A diferencia de" "de manera distinta a", "En cambio", otras.
Semejanza	"De igual manera", " de igual forma", "de manera similar".
Función	"En función de lo anterior", "en vista a lo cual", "por lo cual"
No relación	"Por otra parte", "en otro orden de ideas". punto y aparte (.)



EJERCÍTATE

A continuación ofrecen dos juicios, anota sus conectores para que queden relacionados debidamente.

1. Los metales son sólidos.-----
----- El mercurio es líquido.
2. Existen metales que contaminan el mar.-----
-----Él cerebro es afectado por el plomo.
3. Habrá una gran recesión.-----
-----Los países deben ahorrar para incrementar sus reservas económicas.
4. Ciertos moluscos se protegen con conchas.-----
-----Las tortugas pueden esconder la cabeza en pesadas conchas.
5. Los vertebrados normalmente son de gran tamaño: -----
-----Los invertebrados en general son pequeños.

6. La mayoría de los fenómenos físicos se explican por la teoría de Newton.-----

Los movimientos de la órbita de Mercurio se explican por la teoría de la relatividad de Einstein.

7. La inteligencia puede desarrollarse si existe una ejercitación adecuada.--

-----Este manual se propone dar una ejercitación que corresponda a las necesidades del alumno.

8. A Juan le gustan las matemáticas.-----

-----Pedro se deleita leyendo y escribiendo cuentos.

9. Redacta un párrafo de 10 líneas utilizando al menos 4 conectores distintos de los mencionados anteriormente.

10. Realiza el siguiente ejercicio para establecer las relaciones entre los dos párrafos distintos.

Lee cuidadosamente. Luego redacta un párrafo; analiza las relaciones que existen entre ellos. No trates de ser textual; utiliza tus propias palabras y agrega las necesarias, siempre y cuando rescates toda la información de ambos párrafos.

Párrafo 1

Los cefalópodos son moluscos marines cuyo nombre literalmente significa "cabeza con patas A esta clase pertenecen el pulpo, la sepia, el calamar y el nautilus. La mayoría de ellos no tienen concha y desprenden una tinta muy oscura para confundir a sus enemigos; sus patas son tentáculos que tienen ventosas, las cuales les sirven para afianzarse a las rocas u otros objetos, así como para atrapar a sus presas. El calamar y el pulpo, además, son muy apreciados por su carne que combina muy bien con otros ingredientes, aunque su precio puede ser muy caro. Por cierto que en lo que a alimentación se refiere, los pescadores prefieren, en muchos casos, hacer la pesca tradicional del atún que representa mayores beneficios, aunque muchos delfines mueren atrapados en sus redes.

5.4 Relaciones analógicas

5.4.1 Transferencia de relaciones

Lee la siguiente historia:

Un día Sherlock Holmes trataba de descifrar el caso de un hombre que fue asesinado. No me explico cómo sucedió -- dijo Watson -- la puerta estaba bien cerrada y la única ventana está a casi 6 m de altura y es imposible escalar por ahí.

--Sin embargo, Mr. Williams siempre la dejaba abierta --dijo Sherlock--creo que por ahí se arrojó el cuchillo que lo mató.

--Sólo que el criminal haya volado como un ave --dijo con cierta burla Watson. *¿Volar* has dicho? ¡Claro, tienes razón! Uno de los sospechosos debió trabajar en un circo o en un gimnasio en donde tienen trampolines de resortes, usando ese aparato lanzó el cuchillo.

--Es verdad, sé que Peters se dedicó en su juventud a probar ese tipo de aparatos en una fábrica. Pero *¿cómo* lo supiste?

--Elemental mi querido Watson, pero tú me diste la respuesta, --dijo Sherlock.

Una característica de las personas inteligentes es transferir una relación que se da en una situación, "las aves vuelan", a otra muy diferente "un hombre puede volar".

Seguramente has leído líneas como ésta en algún poema como el siguiente: "tu risa es un río alegre que baja la *montaña*" *que* tiene que ver el río con la risa, en este ejemplo? Claro, en el contexto *del* verso ambos se parecen porque pueden ser agradables al oído.

Ahora observa la expresión siguiente:

Conejo es a bosque
Como trucha es a río

Te preguntarás *qué* relación hay entre conejo y bosque. Bueno, el conejo vive normalmente en el bosque y *éste* le proporciona alimento. Entonces se pueden repetir esas relaciones para trucha y río. Si, porque la trucha vive en el río que proporciona alimento a la trucha.

.....
A esta manera de relacionar términos le llamamos *analogía*, *relación que se repite de un contexto a otro diferente*,
En los casos del conejo y la trucha las relaciones de semejanza que se repiten son: *vivir en, dar alimento a*.

Observa otro ejemplo:

Noche es a luna como día es a sol, ¿Cuál podría ser la relación entre noche y luna?

La luna aparece (o se ve normalmente) de noche.
La luna da luz en la noche.

¿Se podrían transferir o repetir esas relaciones a las palabras "día" y "sol"?

Si, el sol está asociado con el día.

El sol ilumina al día

Una relación es que el sol es la causa del día; sin embargo, la luna no es causa de la noche; esto significa que no todas las relaciones tienen que repetirse, sólo algunas de ellas. En los ejemplos anteriores la relación se repite en una analogía en sentido horizontal, pero también se pueden analizar las relaciones verticales, la relación entre noche y día, del ejemplo anterior, es una relación de exclusión: "No hay noche cuando hay día" (aunque parezca tonto decirlo), de manera similar, "no hay sol cuando hay luna" (con alguna excepción).

EJERCÍTATE

Establece las relaciones que se repiten del primer par de palabras al segundo par (sentido horizontal). Debes, también, establecer *todas* las relaciones posibles o importantes entre el primer par de palabras y luego analizar cuál o cuáles se repiten en el segundo par.

1. Zapato es a calcetín como camisa es a camiseta.

Relación(es) que se repite(n),

2. Papel es a pluma como clavo es a martillo.

Relación(es) que se repite(n),

.....

3. Conejo es a rata como tigre es a gato.

Relación(es) que se repite(n).

.....

Ahora vamos a realizar un ejercicio diferente tratando de encontrar un término faltante.

En equipos de dos encuentren el *término* que falta en la siguiente analogía y justifiquen la respuesta."

Ballena es a tiburón como elefante es a-----

En este ejercicio el *término* faltante debe conservar la relación con "elefante" que sea similar a la relación entre "ballena" y "tiburón".

5.4.2 Construcción de analogías

Recuerda que una analogía es una relación que se repite en contextos diferentes.

Para hacerla o analizarla es necesario:

1. Caracterizar y definir cada *término*.
2. Establecer relaciones entre el primer par de palabras utilizando las descripciones hechas.
3. Ver cuales se puede transferir y cuales no al segundo par de palabras. Existen analogías en sentido vertical o bien horizontal. Si las analogías son bidireccionales encontrarás relaciones en ambos sentidos.

EJERCÍTATE

Escribe el término que falta y la relación que se repite. Puede haber más de una respuesta en cada ejercicio, siempre y cuando las justifiques.

1. Vampiro es a sangre como-----es a gusano. Relación(es) que se repite(n).-----

2. Tierra es a semilla como pensamiento es a -----
Relación(es) que se repite(n).-----

Realicemos ahora un ejemplo *más* complejo en donde se ven una gran variedad de posibles relaciones Y analogías.

Futbol es a banda musical
como ajedrez es a -----

¿Cuál es la palabra que falta? Puede haber varias soluciones, pero lo importante es justificarlas. En este caso las relaciones entre futbol y banda musical pueden ser las siguientes:

Horizontalmente (futbol-banda musical):

- Ambos son actividades de diversión
- Ambos son *similares* en cuanto al número de integrantes
- *Son diferentes en* cuanto que el primero es un juego y la banda de música se relaciona con el arte.
- Ambos se asemejan en que dirigen a público

Verticalmente (fútbol-ajedrez):

- .ambos son Juegos
- .el fútbol implica movimientos *físicos* y el ajedrez mentales
- en el fútbol juegan varios, en el ajedrez sólo dos

¿Qué palabras te permiten conservar todas o algunas de esas relaciones?

¿Cuales son las relaciones que se repiten horizontal y verticalmente?

EJERCITATE

Encuentra el término que falta en las siguientes analogías. Especifica las relaciones que se establecen Utiliza los pasos que vieron en clase.

1. Gato es a ratón como caballo es a -----
Relación(es)

2. Barco es a tren como tiburón es a -----
Relación (es)

3. Amanecer es a felicidad como noche es a -----
Relación (es)

4. Volar es a libertad como arrastrarse es a -----
Relación (es)

5. Café es a galleta como hombre es a -----
Relación (es)

6. Mujer es a hijos como tierra es a -----
Relación (es)

7. Niño es a esperanza como adulto es a -----
Relación (es)

8. Guerra es a hambre como paz es a -----
Relación (es)

9. Brisa es a tranquilidad como tormenta es a -----
Relación (es)

.....

.....

10. Calor es a refrigerador como frío es a -----
Relación (es)

11. Noruego es a tuna como mexicano es a -----
Relación(es)

12. Barco es a *murciélago* como avión es a -----
Relación(es)

13. Pincel es a escultura como desarmador es a -----
Relación(es)

14. Caminar es a toser como ----- es a estornudar.
Relación(es)

Al finalizar el ejercicio crea tus propias analogías incompletas y reta a tus compañeros a completarlas razonablemente.

5.4.3 Relaciones analógicas incompletas

Descubrir las analogías implícitas en nuestro lenguaje, ayuda a mejorar nuestra interpretación de la realidad y en general la inteligencia. Observa el siguiente ejemplo: "Hay quienes dicen que el amor es como una enfermedad". En esta frase hay una analogía escondida: "El amor es como una enfermedad"

Analogía:

Enfermedad es a cuerpo, como amor es a alma.

.....

Una *analogía*, como ya lo estudiaste, es una Relación que se repite.
Las relaciones que hay entre enfermedad y cuerpo son:

La enfermedad *daña* al cuerpo (A daña a B).

La enfermedad viene a nosotros sin que lo queramos.

(A viene a B sin la voluntad de B).

Las enfermedades leves desaparecen pero las grandes pueden matarnos.

(Las A leves desaparecen, pero las grandes pueden matar a B).

La enfermedad es algo que no es natural al cuerpo, rompe el equilibrio del cuerpo.

(A no es natural a B, rompe el equilibrio de B).

La enfermedad requiere de medicamento para quitarse.

(A requiere de algo para que se quite).

Estas relaciones probablemente se puedan repetir para una pareja de palabras:

Amor-Alma.

¿Cuál o cuáles a tu juicio se repiten en esta Relación?

Discute con tus compañeros los resultados. Descubrir las analogías implícitas en el lenguaje ayuda a mejorar nuestras interpretaciones de la realidad y en general desarrolla nuestra inteligencia.

EJERCITATE

Analiza las *analogías* que hay en este *pequeño* poema.

Azul de ti

Pensar en ti es azul, como ir vagando
por un bosque dorado al mediodía:
nacen jardines en el habla mía
y con mis nubes por tus sueños ando.
Nos une y nos separa un aire blando,
una distancia de melancolía;
yo alzo los brazos de mi poesía,
azul de ti, dolido y esperando.
Es como un horizonte de violines
o un tibio sufrimiento de *jazmines*
pensar en ti, de azul temperamento.

Eduardo Carranza
(Colombia, 1913).

.....

Observa que "pensar en azul" puede representar pensar en sentimientos de tranquilidad, paz, belleza del cielo; la relación entre "jardines" y "el habla mía" puede ser la misma que existe entre las cosas hermosas y las palabras que expresa el poeta.

Trata, ahora, de encontrar otras relaciones analógicas en el resto del poema.

Descubre las analogías que aparecen en la siguiente narración, es una crítica a la sociedad contemporánea y explica *qué* quiere decir el autor con esta fábula.

Recuerda que son situaciones que ocurren en la vida cotidiana de muchos seres humanos en la *época* actual.

El hombre que fue puesto en una jaula (Condensado)

La historia comienza con un rey, quien, una tarde mientras se entregaba a ensoñaciones frente a la ventana de su palacio vio a un hombre abajo, en la plaza de la ciudad. Aparentemente era un hombre común, que regresaba en la noche a su casa por el mismo camino, lo hacia cinco veces a la semana desde hacia muchos años.

Y una repentina curiosidad embargó al rey, que por un memento olvidó su fatiga. "Me pregunto que sucederá si se encierra a un hombre en una jaula, como los animales en el zoológico".

Así, al día siguiente, el rey llamó a un psicólogo, le contó su idea, y lo invitó a observar el experimento. Cuando el psicólogo objetó, diciendo: "Es algo inconcebible meter a un hombre en una jaula": el monarca replicó que muchos gobernantes lo hicieron en efecto.

En ese memento el psicólogo sintió una gran curiosidad acerca de lo que podría suceder si se encerraba a un hombre en una jaula.

La jaula se instaló en un patio privado interno en las instalaciones del palacio, se trajo al hombre común que el rey viera desde la ventana de su palacio y se le colocó allí dentro.

Al comienzo, el hombre estaba simplemente perplejo, y decía repetidamente al psicólogo: "Debo tomar el tranvía, tengo que ir a trabajar, mire qué hora es, Llegaré tarde al trabajo" Pero después, por la tarde el hombre comenzó a darse cuenta, con más calma, de lo que sucedía, y entonces protestó vehementemente: "¡El rey no puede hacerme esto! Es injusto! ¡Está en contra de la ley! "

Su voz era potente y sus ojos estaban llenos de ira. Al psicólogo le gustó el hombre por su furia, y vagamente comenzó a darse cuenta de que *ésta* era una conducta que encontraba frecuentemente en la gente con la que trabajaba en su clínica. "Si" comprendió, "esta ira es una actitud de la gente que --como los saludables adolescentes de cualquier *época* quiere luchar contra lo que está mal, que protesta directamente contra ello. Cuando la gente viene a la clínica de esta manera, es bueno, se les puede ayudar".

Durante el resto de la semana el hombre persistió en sus protestas vehementes. Cuando el rey caminaba cerca de la jaula, como lo hacia todos los días, el hombre dirigía sus protestas directamente al monarca.

Pero él rey le contestaba: "Vea, tiene cantidades de comida, una buena cama, y no tiene que trabajar. Lo cuidamos bien, así que ¿de que protesta?

Después de unos días las protestas del hombre disminuyeron y luego cesaron. Estaba silencioso en su jaula negándose a hablar, por lo general. Pero él *Psicólogo* podía ver que el odio brillaba en sus ojos. Cuando cambiaba unas pocas palabras, *éstas* eran breves y definidas, pronunciadas con voz fuerte, vibrante, pero calma propia de la persona que odia y sabe a quien odia.

Siempre que el rey venía al patio, había un intenso fuego en los ojos del hombre. El *psicólogo* pensó: "Este debe ser el modo en que la gente actúa cuando se le vence por primera vez." Recordó que también había visto esa expresión en los ojos y escuchado ese tono de la voz en muchos pacientes de su clínica: El adolescente que fue acusado injustamente en su casa o en la escuela y que no puede hacer nada, el estudiante universitario de cursos superiores que es consagrado como estrella del estadio por el público universitario, pero al que sus profesores le exigen aprobar cursos que no puede preparar si es que quiere tener éxito en el fútbol, y al que luego se le expulsa del colegio por el fracaso que resulta. Y el *psicólogo*, al observar el odio activo en los ojos del hombre, pensó: "aún es bueno; una persona que tiene ese deseo de luchar, puede ser ayudada".

Todos los días el rey, cuando venía al patio, recordaba al hombre de la jaula al que se le daba buena comida, abrigo y buen cuidado, pero *¿por qué* no le gustaba? Y el *psicólogo* notó que, mientras al comienzo el hombre permanecía impermeable a las afirmaciones del rey, ahora parecía vacilar cada vez más ante el discurso del rey por un segundo el odio desaparecía de sus ojos como si estuviera preguntándose a sí mismo si tal vez no fuera cierto lo que decía el rey.

Y después de unas pocas semanas más, el hombre comenzó a discutir con el *psicólogo* lo ventajoso que era que a un hombre se le diera alimento y abrigo, y cómo el hombre debe de cualquier manera vivir su destino y lo inteligente que era aceptarlo. Pronto desarrolló una extensa teoría acerca de la seguridad y la aceptación del destino. Durante ese periodo era muy voluble, hablaba mucho, aunque la conversación era más un *monólogo*. El *psicólogo* notó que su voz era insulsa y falsa, como la voz de los locutores de T.V. que hacen un esfuerzo para mirar a los ojos y tratan de parecer sinceros cuando dicen que se debe mirar el programa que anuncian o los locutores de la radio a quienes se les paga para persuadir de que a uno le debe gustar la música chabacana.

Y el *psicólogo* notó también que las comisuras de la boca del hombre estaban siempre caídas, como si estuviera muy amargado.

"¡Qué extraño!" Pensaron los psicólogos, "Y que patético, ¿por qué se preocupa tanto porque aprueben su modo de vida."

En los días siguientes cuando el rey iba al patio, el hombre lo adulaba detrás de las rejas de su jaula y le agradecía el alimento y la protección. Pero cuando el rey no estaba en el patio y el hombre no se daba cuenta que el *psicólogo* estaba presente, su expresión era muy distinta hosca y malhumorada.

Cuando el cuidador le alcanzaba la comida, a través de las rejas, el hombre a menudo tiraba los platos o vertía el agua y luego se avergonzaba a causa de su estupidez y torpeza. Su conversación era ahora cada vez más intrascendente y en lugar de las complicadas teorías filosóficas acerca del valor de ser cuidado se redujeron a simples frases que repetía incesantemente "es el destino": "así es". El *psicólogo* se sorprendía al encontrar que el hombre estaba ahora tan torpe como para tirar su comida,

o tan estúpido como para pronunciar esas áridas frases, pues sabía por sus test que el hombre originariamente tenía un buen nivel intelectual.

El hombre de la jaula se dedicó cada vez más a sentarse sencillamente durante todo el día al sol, cuando éste pasaba a través de las rejas, y sus únicos movimientos eran para cambiar su posición, de tanto en tanto, desde la mañana hasta la noche.

Era difícil precisar cuándo había comenzado esta última fase. Pero el psicólogo se dio cuenta que la cara del hombre no parecía tener ahora ninguna expresión; su sonrisa no era ya aduladora, sino simplemente hueca y sin sentido, como los gestos que hace un bebe cuando tiene gases en el estómago.

Y ahora el hombre, en sus inconexas conversaciones, no usaba jamás la palabra "yo". Aceptó la jaula. No tenía ira, ni odio, ni racionalizaciones. Pero ahora estaba demente.

La noche en que el psicólogo se dio cuenta de esto, se sentó en su departamento tratando de escribir el informe final. Se fue a la cama sin terminar, pero no podía dormir; algo lo carcomía per dentro. Algo que en épocas menos racionales y científicas sé llamaría consciencia. "¿Porque no le dije al rey que éste era un experimento que ningún hombre puede hacer o, al menos, por que no grite que no tendría nada que ver con todo este sucio asunto?"

Finalmente se quedó dormido. Más tarde, en las primeras horas de la mañana, un sueño sobrecogedor lo despertó. Soñó que una multitud de gente se había reunido en el patio y el hombre de la jaula no más inerte ni vacuo gritaba a través de las rejas con apasionada elocuencia: "No es solo a mi a quien privaron de su libertad" exclamaba. "Cuando el rey me encierra a mi o a cualquier hombre en una jaula, también los priva de libertad a cada uno de ustedes. ¡El rey debe irse!" comenzó a cantar la gente. "¡El rey debe irse!"

Tomaron las rejas de la jaula y, rompiéndolas, las usaron como lanzas mientras cargaban contra el palacio.

"¡Al infierno! dijo el psicólogo saltando fuera de la cama. "Tal vez algunos sueños deban ser actuados"

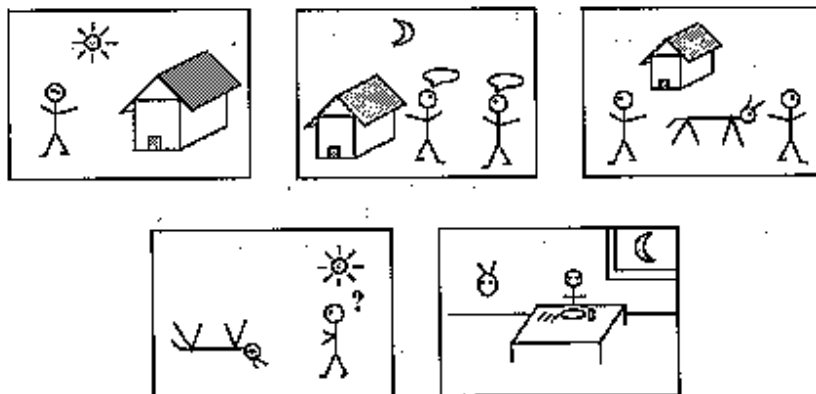
Rollo May.

El problema existencial del hombre moderno

Editorial Paidós.

México, 1987, pp. 217-225.

Al terminar el ejercicio *coméntalo* en clase; recuerda que no hay una respuesta única, aunque algunas pueden ser mejores que otras. Revisa que las explicaciones sean coherentes en todo el texto y no se contradigan de un párrafo a otro. La explicación debe ser amplia.



6.1 Codificación

Para interpretar es necesario, en primer lugar, codificar. Codificar, de una manera general consiste en asignar significados a un símbolo con reglas y/o criterios determinados. Es necesario para ello observar con cuidado y recurrir a la experiencia u a otras fuentes de información.

Trabajemos con los gráficos anteriores. En el primero observamos una casa, un sol, un hombre o tal vez un niño. El hombre puede estar parado, salir de la casa o entrar a ella. Cómo saberlo, porque su ojo esta: hacia la izquierda, lo cual quiere decir que si camina lo hace alejándose de la casa.

Detente a analizar lo del "ojo". ¿Sabemos en realidad que es un ojo?

Hasta aquí no lo sabemos completamente. Entonces, como no estamos seguros, vamos a postergar, es decir, dejar para después la codificación de ese punto que aparece en la cabeza del muñeco hasta analizar otros gráficos. Lo hecho hasta ahora es codificar las figuras más comprensibles del primer cuadro (la casa, el sol, etcétera).

Pero, qué vemos en el segundo cuadro. Una casa y una figura arriba que razonablemente puede ser la luna; por lo tanto, la escena se realiza en la tarde o en la noche. Tal vez en la tarde, no está totalmente oscura y se pueden ver las figuras. Les dos hombres parecen estar hablando porque están juntos y tienen unos símbolos --llamados glifos-- que significan "hablar" y que salen de su boca.

Sabemos que en códigos, cuentos y revistas aparecen símbolos similares para significar que se habla. Hasta aquí no podemos saber de qué hablan per lo que hay que postergarlo.

Habíamos postergado el significado del punto en la cabeza del primer cuadro. Efectivamente, parecen ser los ojos porque en el último cuadro hay dos puntos en vez de uno; parecen dos ojos...

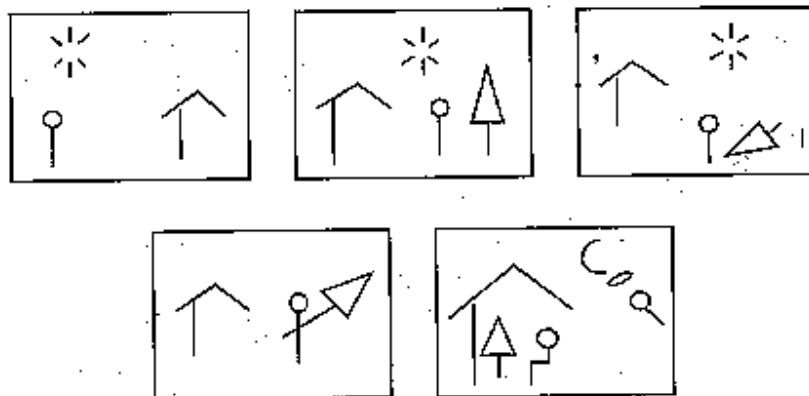
Cuando una hipótesis de interpretación se confirma en todos los gráficos o en todas las instancias se dice que nuestra interpretación es coherente. Si tos puntos, en uno de estos gráficos, hubieran aparecido en un brazo o en el suelo y no en la cabeza, nuestra interpretación de los puntos como ojos no hubiera sido coherente.

EJERCÍTATE

1. Elabora una interpretación de todos los cuadros para hacer una narración. Considera preguntas como: *¿De qué hablaban los hombres? ¿En qué acaba la historia?* Justifica tu narración con base en lo observado."

Toda interpretación supone que existe un orden (una secuencia en los gráficos) y un significado en lo que queremos interpretar. Con base en este supuesto se efectúan inferencias e hipótesis que deben ser coherentes con todos y cada uno de los códigos.

2. Toma como ejemplo el ejercicio anterior, lo mismo que los gráficos y codifica los siguientes.
Aventura una hipótesis acerca de lo que ocurre en cada uno de los cuadros y elabora una historia coherente de todo.



Luego dice: "El hombre con el símbolo de la cruz totalitaria". ¿Podemos asociar en nuestro siglo a un hombre que tenga que ver con una "cruz totalitaria"?

Pudiera ser un hombre religioso, el Papa, o podría tratarse de Adolfo Hitler que utilizaba una *esvástica* (cruz gamada), pero pueden haber otras opciones.

Terminemos de leer: "...desafiara a las naciones sembrando la muerte". ¿Qué puede causar desafío y sembrar la muerte? Una guerra entre varias naciones.

¿Quién es el hombre de la cruz totalitaria? Un hombre que provoca la guerra: ¿Adolfo Hitler? ¿Y por qué la cruz es totalitaria? Porque el gobierno nazi era totalitario.

Entonces una posible traducción, coherente y clara de toda la profecía sería:

"En el siglo XX Adolfo Hitler, presidente de Alemania, declara la guerra a otros países causando gran destrucción"

Desde luego no es la única interpretación posible pero sí es coherente, porque no deja hilos sueltos y es razonable. Si tú tienes otra proponla al grupo.

Observa que primero codificamos cada palabra en *términos* de probabilidad y luego se articulan con las demás hasta verificar la hipótesis.

Si existen dos o más interpretaciones válidas, son preferibles las más *simples*, siempre y cuando sean *completas, coherentes, claras y significativas*.

EJERCÍTATE

4. Traduce a un lenguaje normal los siguientes enunciados.

a. El día en que el cordero inmolado por nosotros regrese, hasta las bestias feroces compartirán sus alimentos.

Codificación de palabras

Interpretación

b. Para aquella época el pájaro metálico que remonta el vuelo quebrará sus alas aguardando su retorno a planetas lejanos. Los hombres que vigilan su viaje sufrirán las pérdidas.

Codificación de palabras

Interpretación

c. Las barras y las estrellas se verán menguadas cuando el pequeño pueblo del sur de Asia les presente batalla ayudado por el poderoso oso que no cree en Dios.

Codificación de palabras

Interpretación

d. Y el romántico rey poeta sufriría, si viera a su raza de bronce vencida por el falso Quetzalcóatl.

Codificación de palabras

Interpretación

e. Y al final de los tiempos cuando todo haya concluido, todos regresaremos como era en un principio a representar el mismo drama en el escenario de la eternidad.

Codificación de palabras

Interpretación

f. Aquel que gobierna en Roma los espíritus de los creyentes, caerá por el arma de trueno de un seguidor del que dijo ser el último de los profetas.

Codificación de palabras

Interpretación

g. La mujer que rivaliza con los hombres, juega con las invisibles partículas de materia en la patria del hombre, que es piedra por designio del que caminó sobre las aguas; su hija continuará el mismo destino.

Codificación de palabras

Interpretación

h. A ese que derrotó a los habitantes de las alfombras voladoras le será quitado el cetro por el que se dice pertenece al clan de los que sé autonombran defensores de los derechos del pueblo.

Codificación de palabras

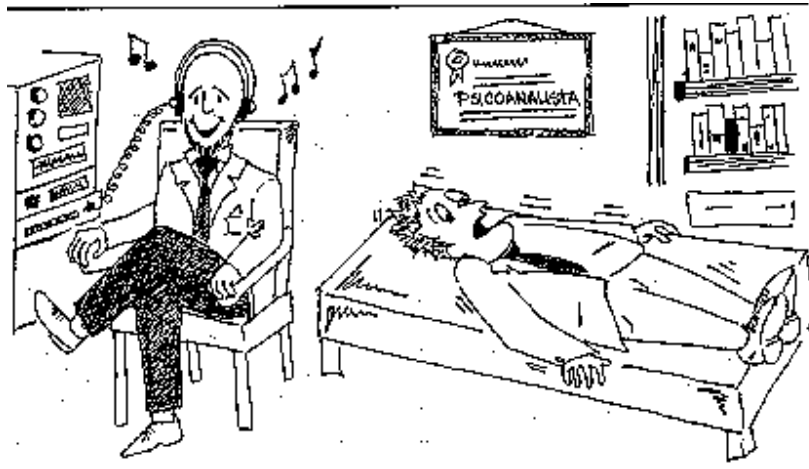
Interpretación

6.2 Habilidades y elementos de la interpretación

Las habilidades que pusimos en juego para interpretar fueron:

- Capacidad de concentración
- Análisis de la información para relacionarla con hechos que hayan sucedido.
- Habilidad para consultar.
- Capacidad para generar varias alternativas.
- Flexibilidad y creatividad.

Bien, ahora para cerrar con humor vamos a interpretar el siguiente cuadro cómico.



Interpretación

Recuerda que las características de una buena interpretación son: coherencia, es decir, que no nos lleve a la contradicción. Por ejemplo, interpretar un símbolo de una manera y por otra parte, sin justificación, interpretarlo de otra.

También debe ser completa, dar cuenta de todos los elementos de lo que se desea interpretar,

Debe ser significativa y tener sentido; interesante, reveladora, verdadera, bella, etcétera.

Si dos interpretaciones son consistentes, es preferible aceptar la más simple y clara.

EJERCÍTATE

5. Observa las siguientes figuras, abajo de cada una de ellas hay letreros que describen la escena en un lenguaje en donde cada palabra en *español* fue sustituida por *términos* extraños.

Trata de descifrar el significado de cada texto observando cómo cambian las imágenes respecto a las palabras.

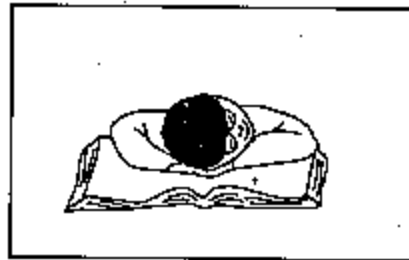
Justifica tus respuestas,"

www.pdfcomplete.com

6. Encontrar el significado de las palabras con base en los dibujos.



Jeso tase doyen 'n Bri.
Jeso tase pied.



'Jeso pos tase doyen 'n Bri.
Jeso tase ulse.



Ney tase ulse. Su
pos rope tase doyen 'n bri



DUO tase pied doyen 'n rej



'n cet tase pied
'n cet tase doyen 'n bri?



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Ejercicio libre

5 palabras con base en los dibujos.



Yoyis pal cosco el carip. Yip id



Yapo ca pal cosco. li ca pal carip. ¿Yip id?



Yoyis ca pal cosco. Yoyis pal chopo liea yid id.



Yard pal chopo. Ca yip id



Yard pal sicu. Los ca pal corip los ca yip id



Yard yip id. los pal cosco el carip



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

8. Inventa un ejercicio similar a los anteriores

9. Al señor González nadie lo conoce, a excepción de su secretaria y un par de amigos; aunque le gusta la gente siempre desea pasar inadvertido. Tú, que eres un detective, piensas que el señor González está implicado en un fraude cuantioso, así que visitas su casa. La secretaria te pasa al despacho pero te advierte que ella tendrá que atenderte, ya que el señor González no desea ver a nadie. Observas algunas cosas y te retiras. Los objetos que llamaron tu atención son los que abajo aparecen.

Con base en lo anterior elabora una posible descripción de su persona y del ambiente que frecuenta.



Posible descripción

10. Lee con cuidado las siguientes citas y aporta al menos dos interpretaciones claras de cada una de ellas; *después* di cuál te pareció la más adecuada, de acuerdo con los criterios de una buena interpretación.

Ejemplo:

1.-, Las bestias son llevadas a pastar a la fuerza (Heráclito).

Interpretación A

A los hombres que son rudos no les gusta que los obliguen a hacer las cosas aunque sean necesarias para ellos, la palabra "bestia" puede

significar rudeza, poca inteligencia, fuerza o todas ellas; el pasto representa alimento.

Interpretación B

Los estudiantes que son torpes tienen que ser obligados a estudiar por que no ven ni para su propio beneficio.

Evaluación de A y B

Pienso que si la intención de la frase es enseñarnos algo, la segunda interpretación nos deja más que la primera.

2. Todos vivimos bajo el mismo cielo, pero no todos tenemos los mismos horizontes (Konrad Adenauer).

Interpretación A

Interpretación B

Evaluación de A y B

3. Permanecer ingenuo es, aunque no se crea, una señal de fuerza (L. Arreat).

Interpretación A

Evaluación de Ay B

4. El que se ocupa demasiado en hacer el bien, no tiene tiempo de ser bueno.

Interpretación A

Interpretación B

Evaluación de A y B

5. Tomen lo que han aprendido y empiecen a soñar.

Interpretación A

Interpretación B

Evaluación de Ay B

.....

.....

6. Es fácil hablar claro cuando no se va a decir toda la verdad (R. Tagore).

Interpretación A

Interpretación B

Evaluación de A y B

7. Cada generación tiene dificultad para escuchar lo que los niños necesitan, pues su propia infancia resuena aún en sus oídos.

Interpretación A

Interpretación B

Evaluación de A y B

El mundo es una comedia para los que piensan y una tragedia para los que sienten.

.....
Interpretación A

.....

Interpretación B

Evaluación de A y B

9. El que ofende escribe en arena, el que es ofendido escribe en mármol.

Interpretación A

Interpretación B

Evaluación de A y B

10. Dóciles al prejuicio de que hablando nos entendemos, decimos y escuchamos cual si mudos tratáramos de adivinamos (Ortega y Gasset).

Interpretación A

Interpretación B

Evaluación de A y B

11. La piedra de toque de una inteligencia de primera clase es la aptitud para mantener dos ideas opuestas en la mente y conservar al mismo tiempo la capacidad de actuar.

.....

Interpretación A

Interpretación B

Evaluación de A y B

12. Ladran, luego cabalgamos (Miguel de Cervantes).

Interpretación A

Interpretación B

Evaluación de A y B

13. El que se sienta en el fondo de un pozo siempre vera; la obra de Dios estrecha.

.....
Interpretación A

.....
Interpretación B

Evaluación de A y B

14. Uno y el mismo, es el camino de subida que el de bajada (Heráclito).

Interpretación A

Interpretación B

Evaluación de A y B

Al finalizar el ejercicio, comenta los resultados con el grupo, verifica que cada frase o palabra hayan sido codificadas y no existan palabras sueltas (no interpretadas). Si existe controversia, pide ayuda al grupo y aplica los criterios de una buena interpretación.

7. Análisis

Analizar significa separar las partes de un todo para profundizar en el conocimiento de las cosas, comprendiendo cómo los elementos o partes se relacionan o vinculan entre si para formar ese todo.

Para analizar la estructura de un reloj, por ejemplo, tendría que abrirlo y ver de qué piezas consta y cómo éstas se conectan o relacionan entre si. Pero si queremos analizar una obra literaria como el Quijote se podría iniciar con:

- Describir cómo son los personajes.
- Establecer cuáles son las partes que estructuran la obra.

- Señalar cuáles son las partes más importantes de la obra.

7.1 Estrategias para analizar

Una manera sencilla de analizar un concepto, acontecimiento o periodo histórico es *hacernos preguntas importantes y significativas* acerca de ellos. Si no podemos responder a las preguntas planteadas, debemos buscar más información en libros u otras fuentes.

Por ejemplo, si se desea analizar el concepto de la amistad. Algunas preguntas que podríamos plantear son las siguientes:

- ¿Qué características tiene la amistad?
- ¿Qué es ser un buen amigo?
- ¿Cuántos tipos de amistad existen?
- ¿Cómo surge la amistad?

Las preguntas nos ayudan a dividir un todo en partes. Para contestarlas es conveniente darles un orden de acuerdo con un criterio; de las más generales a las *más* específicas o de las más a las menos importantes o viceversa.

Escribe el orden que les darías a las preguntas anteriores y por *qué*.

.....

.....

El procedimiento para analizar podría ser el siguiente:

Tema → Preguntas → Ordenar Preguntas → Contestar las preguntas y redactar el análisis

Desde luego, las preguntas *no deben aparecer* en la redacción final a menos que así se desee. En muchos casos las preguntas se transforman en temas o subtemas.

Un ejemplo de respuesta de un breve análisis de la amistad puede ser el siguiente:

La amistad

La amistad es una relación humana basada en afinidad de intereses y sentimientos, así como en la ayuda mutua. En la amistad podemos mostrarnos ante el amigo como somos realmente y exponer nuestros logros y fracasos así como nuestros sueños e ilusiones. Existen diversos grados de amistad, desde la más superficial hasta la más íntima, dependiendo de la confianza y sentimiento que despierte en nosotros el amigo. Existen también diferentes tipos de amigos; por ejemplo, preferimos a algunos para conversar cosas serias y a otros para salir o platicar de cosas diferentes. La amistad es muy importante en la vida del ser humano pues le permite relajarse, compartir su ser y sentirse querido y apreciado.

Por otra parte, ser buen amigo es comprometerse con las necesidades del otro y ver por su bien, acudir cuando nos requiere y no buscar pretexto

EJERCÍTATE

1. Lee el siguiente texto y luego contesta las preguntas que se te plantean al final.

¿Podremos vencer a la muerte?

El promedio de vida de la raza humana ha sufrido altibajos a lo largo de la historia. Parece que en la Edad de Hierro la gente no vivía mucho más allá de los 30 años. Un curioso pico sobresale en la Grecia Clásica --la de *mens sana in corpore sano*-- hacia el ó50 a.C.: unos 45. Esperanza de vida vuelve a descender hasta los 40 en la Edad Media y que asciende a los cincuenta a comienzos de nuestro siglo. Pero a pesar de todo, tarde o temprano llega el final. El momento de la muerte viene precedido por una serie de acontecimientos que conllevan un drama *biológico*, la cuestión estriba en lo que puede hacer la medicina. La historia puede estar inscribiéndose en algún momento en el interior de una *célula*, como consecuencia del metabolismo celular de la oxidación, las células producen radicales libres, moléculas a las que les falta un electrón y que resultan altamente reactivas. Para estabilizarse necesitan con urgencia *electrones*, que roban de las moléculas biológicas más importantes, como las proteínas, el *ADN* o los *ácidos grasos*.

Los radicales hidróxidos, uno de los más abundantes y peligrosos, dañan las membranas celulares y transforman los lípidos para que se almacenen en las paredes arteriales y formen oclusiones, dando lugar a ataques del corazón. O modifiquen el *ADN* de las células, interfiriendo en su normal funcionamiento, alterándolas hasta convertirlas en cancerosas.

Del control de esta situación de estrés oxidativo por parte de la célula depende, en gran medida, el retraso del propio envejecimiento. Para ello, las células se protegen con agentes antioxidantes.

Estos agentes se encuentran en la dieta diaria, en las frutas frescas, vegetales y sus aceites. Se espera que los individuos sanos con niveles bajos de antioxidantes desarrollen ciertas *formas* de cáncer o de complicaciones cardiovasculares.

Las evidencias apuntan que las vitaminas C y E junto con los betacarotenos, protegen de los cánceres de pulmón, intestino grueso, estómago y esófago. Se piensa igualmente que la vitamina E actúa en forma parecida contra los ataques del corazón.

Otros científicos. Han enfocado sus estudios hacia las hormonas. Así por ejemplo, los llamados glucocorticoides, segregados por la tiroides que pueden interrumpir la relación que al parecer existe entre el estrés y el envejecimiento.

En esta misma línea se inscribirían los betabloqueantes, cuya misión sería bloquear los receptores en los cuales encajan las hormonas responsables del estrés.

De cualquier forma crecimiento y vejez parecen ser dos factores estrechamente interrelacionados. Nosotros y el resto de los mamíferos no empezamos a envejecer hasta que dejamos de crecer. Los reptiles y algunos peces nunca dejan de crecer y tienen una vida muy larga. ¿Y si pudiéramos engañar a nuestro organismo anulando la señal que indica: "final del crecimiento" tal vez el proceso de envejecimiento no llegaría a comenzar.

Abelardo Hernández,
"¿Podremos vencer a la muerte?"

¿Qué preguntas se hizo el autor?

¿Cómo las ordenó?

¿Por qué piensas que las ordenó así?

7.2 Enfoques de análisis

Hagamos un *análisis* de los acontecimientos acaecidos en los últimos 10 años. ¿No te parece que son demasiados los aspectos que podrían tocarse?

Aún cuando, por ejemplo, un periodista quisiera hacer un *análisis* general, tendría que limitarse a aquellos acontecimientos políticos, económicos, escándalos artísticos que llenaron las primeras planas de los periódicos.

Por esta razón es necesario elegir primero *una perspectiva* o aspecto como punto de partida para hacer un análisis, por ejemplo:

- Desde el punto de vista de la política y la *economía*.
- Considerando los conflictos militares.
- Desde el punto de vista de los avances científicos.
- Desde la perspectiva de los cambios sociales.
- Desde el aspecto de la cultura y el arte.
- De lo más esencial de la *década* en cuanto a ideas.
- Desde la perspectiva de la moral o de la ecología.
- Combinaciones de dos o *más* de los aspectos mencionados.

También podemos tener enfoques personales o de grupo, por ejemplo, desde la perspectiva de un viajero, de los chicanos, de un ama de casa frente a lo que ella observa cotidianamente, es decir, desde la experiencia que tienen las personas.

Entonces lo primero que debemos hacer es elegir un punto de vista que sea acorde a nuestros conocimientos o intereses. Un científico, por ejemplo, analizaría nuestra última *década* desde un punto de vista diferente al de un economista o al de un crítico de arte porque las preguntas formuladas serían distintas. A esta manera de delimitar un análisis se le llama *enfoque*.

EJERCÍTATE

2. En un equipo de seis personas. Elijan un enfoque y luego redacten seis preguntas acerca de los diez últimos años que hemos vivido (u otro tema que decida el grupo y el maestro). Luego escriban sus ideas en tres hojas.

Para realizarlo en orden, pueden tomar como guía lo siguiente:

1. Delimitar el tema.
2. Elegir un enfoque.
3. Hacer preguntas sobre el tema de acuerdo con el enfoque.
4. Ordenar las preguntas.

5. Contestar las preguntas.
6. Redactar el análisis.

Otra manera de llevarlo a cabo, si el enfoque no esta: definido, es formular primero las preguntas, elegir *después* el enfoque, afinar y completar cuestionamientos iniciales.

1. Hacer preguntas generales sobre el tema.
2. Seleccionar un enfoque considerando la importancia o el *interés*.
3. Reformular las preguntas para que todas sean acordes al enfoque seleccionado.
4. Ordenar las preguntas.
5. Contestar las preguntas.
- ó. Redactar el análisis.

Al finalizar, lean lo que escribieron especificando cada parte del proceso: las preguntas que se hicieron, su ordenación justificada y el enfoque que eligieron.

Vigilen que el texto sea coherente y claro. Si no da tiempo suficiente, términelo de tarea y *coméntenlo* la siguiente clase.

7.3 Análisis (segunda parte)

Existen distintos modos de hacer análisis de acuerdo con nuestros propósitos; algunos son:

-Análisis descriptivo:

La intención de exponer las partes de un concepto, *situación* sus características, clasificándolas o estableciendo una secuencia.

-Análisis explicativo:

Tiene la intención de exponer las partes de un concepto estableciendo las causas que le dan origen.

-Análisis argumentativo-explicativo:

Su función es presentar los argumentos para defender una tesis o refutarla .

-Análisis de discusión:

Su propósito es polemizar acerca de la validez de dos posturas contrarias.

-Análisis de persuasión:

Su finalidad es la de convencernos para ejecutar o aceptar ciertas acciones, generalmente de tipo moral o político.

- Análisis evaluativo:

Establece la situación en que se encuentra un fenómeno ponderando la importancia e influencia de los factores que intervienen en *C1*.

Los tipos de Análisis pueden aparecer puros o mezclados. Hacer un buen análisis depende de los conocimientos que poseas, de tu experiencia y de la capacidad para encontrar relaciones interesantes.

EJERCÍTATE

3. Para reconocer algunos de estos análisis, lee los escritos y después responde las preguntas.

El arte de comunicarse

Es una de las grandes paradojas de la vida que sea en este momento de la historia del hombre, cuando el avance técnico y científico se ha desarrollado tanto y mantiene a todos los rincones del planeta en *comunicación* simultánea, que uno de los problemas que más afecte a las familias sea precisamente la incomunicación.

Existen tantos y tantos estímulos que distraen a la gente, que sin darse cuenta, le han llevado a no necesitar de los demás, quizá, hasta que es demasiado tarde. La información ha venido a sustituir de alguna forma a la comunicación.

La televisión se ha apoderado del tiempo libre de los hogares, de modo que en lugar de platicar las personas se sientan a ver cualquier programa, bueno o malo, no importa, con tal que distraiga su *atención*.

La televisión es un medio maravilloso, pero la gente se ha enajenado con ella, de tal suerte que si la tele se descompone o se va la luz, se produce un silencio ensordecedor.

¿Qué pasaría si los aparatos se encendieran menos horas, o si se alargaran las sobremesas intentando platicar de algún tema, tratando que fuera agradable?

Tal vez la abundancia de problemas vició a las familias a siempre hablar de ellos, de tal suerte que cada uno de los miembros aprendieron a huir de las discusiones y sin quererlo evitaron también las conversaciones.

El tengo que hablar contigo de muchas cosas, pudo convertirse en la luz amarilla que prevenía sermones, llamadas de atención y quejas, pero que fácil resulta *con* una amiga o amigo en el café comentando tal o cual cosa; la diferencia para hacer el contenido de la plática.

Cuando se trata de extraños la gente se esfuerza para encontrar un tema interesante, ¿*porque* no hacerlo con la familia?

Es tan defectuosa la comunicación que la mayoría de la gente tiene enorme necesidad de ser escuchada, entonces, cuando se encuentra con alguien que se preste, hace suya la palabra y no la suelta, hasta que aburre al interlocutor y logra que se desconecte a otro asunto en otro lugar.

Pero saber escuchar no significa solamente estar callado, sino atento a lo que el otro dice: ¿*Cuántas* veces sucede a la gente que se le pregunta de algo que acaba de decir o que ha dicho diez veces?

Además de escuchar, la gente necesita aprender a hablar prudentemente y ceder la palabra a los demás. Cuántas veces en una reunión familiar nos damos cuenta que todos los que hablan mantienen un *monólogo* alternado,

cada uno habla de lo suyo, como dice el dicho: cada loco con su tema; sin embargo, la gente está tan acostumbrada que pudiera darle la impresión de una conversación. Hace falta aprender a escuchar; pero también a callar y a decir lo importante. "No seas prolijo," dicen en Sudamérica al rollero que antes se le olvida lo que tiene que decir, después de tanto que dijo que no venía al caso.

Y atreverse y a interesarse a tomar la palabra para decir algo propio, para opinar sobre algo que preocupa a los demás. Es interesante cómo se establece en las familias, aunque éste sea completamente disfuncional, así, al lado del hombre hermético se acomoda la mujer hablantina o viceversa. ¿Qué pasaría si la mujer renunciara a su abundante discurso? tal vez por un momento no se escucharía voz alguna, pero el mismo silencio podría forzar algún comentario de la otra parte.

No es lo mismo estar en una cantina entre varones que en una reunión de parejas amigas, platicar con amigos de los hijos que con compañeros de trabajo, o los padres con los hijos.

Casi todos saben qué decir, pero no todos cómo decirlo. La gente cree que decirlo al hablar es comunicarse, sin embargo, la comunicación implica algo más; en principio no requiere de palabras, a veces una mirada dice más que 1000 palabras. La comunicación incluye sensibilidad y comprensión para encontrar la forma y el tono de algo, para que se capte al significado o mensaje original.

Muchas veces por ser inespecíficas no comunican las personas; por ahorrarse palabras o por dar demasiadas explicaciones confunden a los escuchas.

La esposa podría comunicarse mejor si aprendiera a decir que desea ir al cine, en lugar de preguntarle al esposo si está muy cansado cuando llega del trabajo, o comentarle que está pensando hablarle a su comadre para ver tal película...

Josefina Leroux,
"El arte de comunicarse" en *El Norte*,
Sección 2D, 2 de junio de 1995,
Monterrey, Nuevo León.

1. ¿Qué preguntas se hizo el autor? ¿Por qué las ordenó así?

2. ¿Cuál fue su enfoque?

.....

3. ¿Cuál es el propósito del Análisis?

4. Analiza el siguiente texto para reconocer los tipos de análisis.

Debes considerar que mientras mayor sea la información de que dispongas mejores serán tus análisis.

La psique de los animales

Si los animales fuesen *máquinas*, como creía Descartes, si su actividad psíquica fuera sólo el resultado de reflejos condicionados, no podrían resolver ningún nuevo problema cuyos elementos no hubieran sido condicionados. La memoria aparece hasta en los organismos más sencillos. Infusorios* a los que se hace ingerir gránulos de carmín entre sus partículas alimenticias, pronto los rechazan. H. Piéron señala lo siguiente acerca de las hormigas más desarrolladas: "Una hormiga que saltaba de una plataforma en la que había sido aprisionada, a fin de ganar su hormiguero, dejaba de hacerlo si alguna de las veces se la hacía saltar sobre un lugar donde había vinagre'."

Darwin insistía en que los animales muestran una conducta muy desarrollada con todas las características de la actividad psíquica. *Observó*, por ejemplo, el comportamiento de la lombriz de tierra; cuando quiere llevar hojas anchas a sus estrechas viviendas, toma aquellas y, con la cabeza, las arrolla sobre sí, pues no entrarían en la madriguera si las tomara por el tallo. Pero si la lombriz encuentra hojas de pino con dos ramas hace lo contrario, las toma por el tallo, juntando así las dos agujas, pues si tomase una de estas, la otra no podría entrar en el tubo. Abejas y avispas aisladas desde el momento de nacer de tal

modo que no podían imitar las actividades de las demás, se comportaron exactamente igual que los demás ejemplares de su especie: recogían sus alimentos, construían sus nidos y mantenían a sus larvas. Estas actividades que, como las de la mente, persiguen un propósito, fueron explicadas como las de una máquina que sólo son aparentemente como las mentales.

Los hombres de ciencia intentan afirmar esta tesis con experimentos como el siguiente: Las gallinas rascan el suelo con las patas con el aparente propósito de desenterrar gusanos y otros insectos. Cuando se coloca a la gallina en un plato de loza con granos de trigo, el animal sigue escarbando,

movimientos que, en ese momento, no sólo no tienen sentido, sino que hace que los granos se caigan fuera del plato. De aquí se dedujo que el animal actúa mediante reflejos o instintos, sin conocimiento del objeto ni el significado de su comportamiento.

Esta explicación olvida el efecto de los reflejos condicionados, que también aparecen en los seres humanos. Nos saludamos unos a otros diez veces al día, en la misma forma, como si fuese la primera vez que nos encontramos, simplemente por que se nos ha formado el reflejo condicionado de la cortesía. Pero las Normas innatas de conducta pueden ser modificadas de acuerdo con las circunstancias.

Aunque cada especie de pájaros construye sus nidos en forma tan definida que todo *ornitólogo* puede reconocerlo, varían dentro de una misma especie con arreglo a las distintas condiciones locales. No sólo es diferente la forma del nido, sino los materiales empleados en hacerlo que dependen de las substancias que pueda procurarse el pájaro. Los conceptos innatos son plásticos y no se refieren solamente a las condiciones actuales sino a las experiencias pasadas. La memoria juega un papel decisivo tanto en los animales como en el *hombre*.

Los animales también pueden organizar juegos, algunos de los cuales son creados en el momento en que presentan nuevas condiciones. A los monos de Kohler, por ejemplo, les gustaba ofrecer pan a las gallinas que estaban fuera de sus jaulas, y tan pronto como aquellas trataban de picarlo, lo retiraban y las golpeaban con un *bastón*. Ya expusimos anteriormente cómo resolvían estos monos los problemas intelectuales. La *educación* desempeña un importante papel en muchos animales, especialmente en los pájaros que, de jóvenes, aprenden de sus padres a volar, nadar, zambullirse, etc.; los halcones enseñan a sus

crías a cazar. Estos ejemplos demuestran que los conceptos normativos innatos se complementan con indicios de lenguaje en las señales de peligro o en los sonidos que emiten cuando están en celo. Estas expresiones de un lenguaje parecen ser también innatas en parte. Muchos pájaros ya emiten sonidos al salir del cascarón. Los pollos dejan de picotear cuando la madre emite cierto sonido de advertencia, permaneciendo quietos hasta que, mediante otro sonido, retira la alerta.

*Infusorios: Protozoos que, con gran frecuencia, aparecen en las infusiones de heno, tierra vegetal, etcétera.

1. ¿Qué preguntas se hizo el autor? ¿Por qué las ordenó así?

2. ¿Cuál fue su enfoque? ¿Cuántos tipos de análisis utilizó?

3. ¿Cuál es el propósito del análisis?

5. Forma un equipo de tres o cuatro personas y redacten, en una hoja o dos, un breve análisis de discusión sobre el concepto de sociedad.

.....
1. Preguntas que se harían.

2. Orden de las mismas.

6. En equipo de tres o cuatro personas realicen un análisis sobre el amor, tomen en cuenta preguntas descriptivas y de relación.

Recuerden que lo primero es elegir un enfoque, luego definir un propósito y finalmente formular preguntas.

Redacten su análisis, considerando lo que acabamos de ver.

Ustedes deben elegir el análisis que deseen:

1. Enfoque.

2. Propósito o intención.

3. Preguntas.

4. Orden de las preguntas y justificación de ese orden.



5. Redacción del análisis

Es conveniente que comenten en clase algunas de estas tareas y que pidan a tus compañeros su juicio acerca de ellas. Toma en cuenta, además, la claridad de la exposición, la suficiencia de la información utilizada y la relevancia, y la concatenación de las ideas.

8. Síntesis

La operación contraria a analizar es sintetizar, *que se define como la operación de integrar un todo coherente a partir de elementos dispersos.* Esto implica determinar un criterio de selección y extensión que deseamos darle a la síntesis, que de hecho se establece en la posibilidad de relacionar y asociar ideas.

Sintetizar exige que se defina un enfoque, criterio o propósito alrededor del cual se estructure un discurso. Se quiere definir, por ejemplo, lo que es la educación a partir de la información que aparece abajo:

1. La educación no se refiere únicamente al proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Algunos pedagogos dicen que la educación, sin duda, es un tipo de acción que se ejerce sobre una persona, para que ésta responda modificando su conducta o forma de ser.
3. El fin de la educación es hacer que la persona desarrolle todas sus capacidades tanto intelectuales como morales.
4. Muchos jóvenes en Estados Unidos son educados sólo para tener éxito social y no para desarrollar valores morales.
5. La educación implica, más que enseñar todo, enseñar de acuerdo con una jerarquía de valores.
6. Algunos ven en la educación un medio que reproduce los valores, y también los prejuicios de la sociedad.
7. Muchos psicólogos opinan que cuando alguien es educado por una persona intransigente, se genera en él sumisión, o bien, rebeldía.

Para lograr nuestro objetivo tenemos que hacer dos cosas: seleccionar la información que sea acorde con nuestro propósito, y luego unirla de manera lógica y coherente; en este caso nuestro propósito es llegar a una definición de educación.

Pero *¿qué* es definir? Delimitar un concepto de tal manera que no se confunda con otros, e implica determinar el *género* al que pertenece el concepto y su diferencia específica.

El enunciado número 1 no nos dice nada acerca de la esencia de la educación.

El segundo, en cambio, parece relacionado con la definición. Entonces hay que seleccionarlo.

La tercera También la seleccionamos porque nos habla de los fines de la educación Es parte de la definición aunque no nos da el genero o clase próxima a la que pertenece el concepto.

La cuarta, quinta y séptima no parecen relacionados con una definición de educación. La sexta podría Ser parte de la definición por lo que vamos a seleccionarla.

En conclusión, hemos seleccionados los textos segundo, tercero y sexto, ahora vamos a tratar de integrarlos. Con los enunciados segundo y tercero podemos hacer una síntesis como la siguiente:

La educación es un tipo de acción que se ejerce sobre las personas para que éstas puedan desarrollar todas sus capacidades intelectuales y morales y en general modifiquen su conducta.

¿Podemos integrar a estas definiciones el enunciado 6?
Existen varias posibilidades:

1. No utilizar esta última información porque la definición que ya redactamos nos parece completa.

2. Rescatar *algunos* elementos e integrar **éstos** a la definición, por ejemplo, el aspecto social y el de los valores que son importantes.
3. Ponerla integra *después* de la definición inicial para aclarar o ampliar *ésta*.
4. Tener dos definiciones diferentes, una de 2, 3 y otra con el párrafo 2 y 6

EJERCÍTATE

1. Redacta como quedarían esas diferentes posibilidades (b, c, d).

2. Piensa ahora que el criterio para hacer la *síntesis* no sea definir lo que es educación, sino la de destacar fenómenos o problemas interesantes respecto a la educación. Establece *qué* párrafos utilizarías para este propósito y redacta una síntesis. Considera que es importante añadir las palabras u oraciones que hagan falta para vincular los párrafos. Compara tu respuesta con la que aparece en la sección de Ayuda o respuestas.

8.1 Síntesis y resumen

Algunos piensan que hacer una síntesis es hacer un resumen, es decir, hacer algo más breve o pequeño. ésta es una idea equivocada. Por ejemplo, si te pidiera escribir una síntesis de las siete oraciones vistas arriba, el trabajo quedaría más grande que el conjunto de los párrafos, pues tendríamos que añadir mis palabras para formar un texto coherente (si deseas haz la prueba).

Un resumen, en cambio, es sólo un tipo de síntesis que reúne lo esencial o más importante de un texto y por eso es siempre más pequeño, pero no toda síntesis es un resumen.

EJERCÍTATE

3. Lee el texto siguiente y detecta las oraciones más importantes; establece un orden de importancia para las oraciones que allí aparecen. Realiza una síntesis de tipo resumen bajo un criterio de extensión. Primero de 25 líneas, luego una de 12 y finalmente otra de 6. El propósito de las tres síntesis es que desarrolles la habilidad de tomar prioridades, respecto a lo que consideres "lo más importante" Somete tu síntesis a la crítica del grupo.
-

Cómo combatir el stress

Si queremos modificar nuestro sistema de vida, que al fin y al cabo es quien nos causa stress, *debemos* aprender a relajarnos. Antes que nada, es preciso que comprendamos que los cambios producidos en el cuerpo afectan a la mente y que, al mismo tiempo, los cambios producidos en ésta afectan al cuerpo. El cuerpo y la mente constituyen una realidad inseparable que sólo una inteligencia polucionada por siglos de cartesianismo nos hace ver como dualidad. En su libro *Bodymind* Ken Dychwald nos propone, para eliminar el potencial destructivo del estrés, que "cambemos de juego Esto quiere decir que cambemos de vida, que hagamos que nuestra vida funcione de otro modo. Una gran cantidad del estrés tiene su origen en las diversas maneras en que abusamos de nosotros mismos a través de hábitos perjudiciales y a través de la competitividad

en la que nos vemos sumidos en el mundo moderno. Es obvio que, si mejoramos nuestro tipo de vida, eliminaremos o al menos atenuaremos los factores que generaban estrés.

Para combatir el estrés es muy importante aprender a cambiar las perspectivas. Hemos de desengañarnos de muchas cosas, simplemente porque estábamos engañados de muchas cosas. Es mucho más positivo para nuestra salud mental ver las cosas tal cual son que no como

quisiéramos que fueran. Un buen ejercicio consiste en hacer un repaso periódico de nuestras convicciones, nuestras actitudes, creencias y escala de valores.

Fumar, por ejemplo, es una importante causa de estrés. Pero intentar dejar de fumar puede serlo más. A menudo aquel que quiere dejar de fumar necesita ayuda. Si éste es su caso, no lo dude, ¡pídala! Recorra a amigos; muchos de ellos lo soportaron porque han pasado por el mismo trance. No olvide que cuando deja de fumar su cuerpo necesita adaptarse a esta nueva situación y, por un tiempo, segrega menos endorfinas. Este proceso de adaptación puede variar según las personas y según el grado de adicción, pero a la corta o a la larga terminará

Otra causa del estrés es que, por lo general, no hacemos suficiente ejercicio.

La vida rutinaria y sedentaria que vive el hombre de la ciudad es completamente antinatural. Su cuerpo se vuelve rígido, los músculos se debilitan y la circulación sanguínea empeora. Un cuerpo sano y entrenado puede ayudar muchísimo a reducir el estrés. Cualquier actividad física si no es exagerada, resulta sumamente positiva: caminar, nadar, hacer deporte, etcétera. Si bien jugar golf o tenis no está al alcance de todos los bolsillos, caminar veinte minutos cada día si lo está. Para los antiguos chinos una de las claves de la longevidad consistía en caminar veinte minutos cada mañana antes de desayunar. No sólo " abre el apetito sino también flexibiliza el cuerpo que se ha endurecido después de las horas de sueño y el estrés, no lo olvidemos, es una forma de endurecimiento.

Por lo general utilizamos demasiado el coche o el ascensor. Si somos capaces de acostumbrarnos a realizar a pie los trayectos cortos (la compra del pan o del periódico, ir a la escuela a buscar a nuestros hijos, etcétera) y de prescindir al menos una vez al día del ascensor, en un par de semanas nuestro humor habrá cambiado, tendremos más ganas de vivir y habremos perdido barriga.

Otro aspecto de nuestra vida que debemos vigilar si queremos combatir el estrés es la dieta. La mayoría de nosotros seguimos una dieta inadecuada, o, al menos desequilibrada. Pongámonos en manos de un especialista, es fácil que tengamos carencias que desequilibren nuestro organismo. Pero también cometemos excesos: la mayoría de nosotros utilizamos más sal de la necesaria o

Yo escribí mi tesis doctoral acerca de los caracoles fósiles terrestres de las Bermudas. A lo largo de las playas, a menudo me encontraba con grandes cangrejos ermitaños incongruentemente encajados con su gran pinza al descubierto en la pequeña concha de un caracol neritaceo (los neritaceos incluyen el conocido nerita). ¿Por qué, me preguntaba, no cambian estos cangrejos sus estrechos hábitáculos por unas habitaciones más espaciosas? Después de todo, a los cangrejos ermitaños tan sólo les superan en su frecuencia de acceso al mercado de la vivienda los

ejecutivos modernos. Entonces un día vi un cangrejo con una vivienda apropiada (la concha de un buccino, *Cittarium pica*, un gran caracol y producto alimenticio importante en todas las islas de las Indias Occidentales). Pero la concha de *Cittarium* era ya fósil lavado de alguna duna de arena a la que había sido llevado hacia 120 000 años por algún antecesor de su actual ocupante. Estuve observando cuidadosamente los siguientes meses. La mayor parte de los cangrejos ermitaños se habían empotrado en neritas, pero unos cuantos habitaban conchas de buccinos y estas conchas eran siempre fósiles.

Empecé a atar cabos, sólo para descubrir que se me había adelantado Addison E. Verrill, taxónomo magistral, profesor en Yale, protegido de Louis Agassiz y diligente registrador de la historia natural de las Bermudas en 1907. Verrill indagó en los registros de la historia de las islas en busca de referencias acerca de buccinos vivos y descubrió que habían sido abundantes durante los primeros años de ocupación humana. El capitán John Smith, por ejemplo, dejó testimonio escrito de la suerte de uno de los miembros de su tripulación durante la gran hambruna de 1615: "Uno de entre los demás se escondió en los bosques y vivió muchos meses sólo de buccinos y cangrejos de tierra que eran gordos y sabrosos" Otro miembro de la tripulación afirmaba que había hecho adhesivo para calafatear sus naves mezclando cal de conchas de buccino quemadas con aceite de tortuga.

El último registro de *Cittarium* vivos de Verrill procedía de las partes de cocina de los soldados británicos estacionados en las Bermudas durante la guerra de 1812. No se había visto ninguno, afirmaba, en tiempos recientes, "ni tampoco puede encontrar a nadie que recordara la última vez que se había consumido, ni siquiera entre los habitantes más ancianos" No se han producido observaciones en los últimos veinte años que hagan necesario revisar la conclusión de Verrill de que *Cittarium* está extinto en las Bermudas. Al leer la narración de Verrill, la difícil situación del Cenobita Diógenes (nombre correcto del cangrejo ermitaño grande) me sacudió con ese tan antropocéntrico toque de dolor que a menudo invertimos, tal vez incorrectamente, en otras criaturas, porque comprendí que la naturaleza había condenado al Cenobita a una lenta desaparición en las Bermudas.

Las conchas de los neritaceos son demasiado pequeñas; tan sólo los cangrejos jóvenes y los adultos de muy pequeño tamaño caben dentro de ellas--encima muy mal. Ningún otro caracol moderno parece servirles y el éxito de la vida adulta depende de la localización y posesión (a menudo por conquista) de un producto extremadamente precioso y cada vez más escaso una concha de *Cittarium*. Pero el *Cittarium*, por tomar prestada la jerga de los últimos años, se ha convertido en un "recurso no renovable" en las Bermudas, y los cangrejos siguen aún reciclando las conchas de siglos anteriores. Estas conchas son gruesas y fuertes, pero no pueden resistir las olas y las rocas eternamente y el suministro disminuye constantemente. Cada año caen de las dunas fósiles unas pocas conchas "nuevas" un

precioso legado de cangrejos ancestrales que las llevaron colinas arriba en eras pasadas, pero no pueden hacer frente a la demanda. El Cenobita parece destinado a cumplir las pesimistas previsiones de muchas películas y escenarios futuristas; unos pocos supervivientes luchando hasta la muerte por un último resto. Los científicos que nombraron a este gran ermitaño eligieron bien. Diógenes, el Cínico, encendía su linterna y recorría las calles de Atenas en busca de un hombre honrado; no pudo encontrar ninguno. Diógenes morirá buscando una concha decente.

Esta dolorosa historia del Cenobita surgió de su profundo lugar en mi mente cuando oí una historia sorprendentemente hace poco. Los cangrejos y los caracoles forjaron una interdependencia evolutiva en la primera historia, una combinación más improbable semillas y dodos--es la causa de la segunda historia, pero esta tiene un final feliz.

William Buckland, un destacado catastrofista entre los geólogos del siglo XIX, resumió la historia de la vida en una gran carta, plegada varias veces para que encajara en las páginas de su popular obra *Geology and Mineralogy Considered with reference to Natural Theology*. La carta muestra víctimas de extinciones masivas agrupadas según el momento de su extirpación. Los grandes animales se apiñan: los ictiosaurios, dinosaurios, ammonites y pterosaurios en un racimo; los rinocerontes lanudos y los osos gigantes de las cavernas en otro. Al extremo de la derecha, en representación de los animales modernos, se encuentra, en solitario, el dodo; la primera extinción registrada de nuestra era. El dodo, una paloma no voladora (de doce o más kilos de peso) vivía en razonable abundancia en la isla Mauricio. Antes de transcurridos doscientos años de su descubrimiento en el siglo XV, había sido aniquilado--por hombres que apreciaban sus sabrosos huevos y por los cerdos que los primeros marinos habían transportado a Mauricio. No se ha visto ningún dodo vivo desde 1681.

En agosto de 1977, Stanley A. Temple, un ecólogo de la vida salvaje de la universidad de Wisconsin, contó la siguiente notable historia (vean, no obstante, la posdata para una subsiguiente refutación). El, y otros antes que el, había notado que un gran árbol, *Calvaria Major*, parecía estar al borde de la extinción en Mauricio. En 1973, tan sólo pudo encontrar "trece viejos, sobremadurados y moribundos arboles", en lo que queda de los bosques nativos. Los expertos forestales de Mauricio estimaban que la edad de los arboles en cuestión sobrepasaba los 300 años. Estos arboles producen semillas bien formadas y aparentemente fértiles todos los años, pero ninguna germina y no se conocen plantas jóvenes. Los intentos por inducir la germinación en el clima controlado y favorable de un semillero han fracasado, no obstante, el *Calvaria* fue, en tiempos, común en Mauricio; los antiguos registros forestales indican que había sido utilizado extensivamente por su madera.

Los grandes frutos del *Calvaria*, de más de cinco centímetros de diámetro, consisten en una semilla encerrada en una cascara dura de casi 1.5 centímetros de espesor. Esta pipa esta rodeada de una capa de materia

pulposa y succulenta recubierta de una piel exterior. Temple llegó a la conclusión de que la semilla de Calvaria no conseguía germinar porque el grosor de la pipa "se resiste mecánicamente a la expansión del embrión que lleva dentro" cómo entonces, consiguió germinar en siglos pasados?

Temple unió dos hechos. Los primeros exploradores dejaron constancia de que los dodos se alimentaban de los frutos y semillas de grandes árboles del bosque; de hecho, se han encontrado pipas fósiles de Calvaria entre restos de esqueletos de dodo. El dodo tenía una poderosa molleja llena de grandes piedras que podía triturar trozos duros de comida. En segundo lugar, la edad de los árboles Calvaria sobrevivientes se corresponde con la desaparición del dodo. Ninguno ha nacido desde que el dodo desapareció hace casi 300 años.

Temple argumenta por lo tanto que el Calvaria desarrolló su pipa desusadamente gruesa para resistir la destrucción por aplastamiento en la molleja del dodo. Pero, al hacerlo, pasaron a depender del dodo para su propia reproducción. Vaya lo uno por lo otro. Un hueso o pipa lo suficientemente gruesa para resistir la molleja de un dodo en una pipa demasiado gruesa como para que pueda ser abierta por el embrión por sus propios medios.

Así, la molleja que otrora amenazaba la semilla se había convertido en su cómplice necesario, la gruesa pipa tiene que ser raspada y desgastada antes de poder germinar.

Hay varios animales pequeños que consumen hoy en día el fruto de Calvaria, pero se limitan a mordisquear la succulenta pipa y dejan la pulpa sin tocar. El dodo era lo suficientemente grande como para tragarse el fruto entero. Tras consumir la pulpa, los dodos habrían desgastado el hueso en su molleja antes de regurgitarlo o expulsarlo con las heces. Temple cita multitud de casos análogos de tasas de germinación incrementada en semillas tras su paso por el tracto digestivo de animales diversos.

Temple intentó entonces estimar la fuerza de aplastamiento de la molleja de un dodo haciendo un gráfico del peso corporal frente a la fuerza generada por la molleja de varias aves modernas. Extrapolando la curva hasta el peso de un dodo, estimo que las pipas de Calvaria eran lo suficientemente gruesas como para soportar el aplastamiento; de hecho, las más gruesas no podrían ser aplastadas sin haber sido sometidas a un desgaste de un 30 por ciento. Los dodos probablemente las habrían regurgitado o defecado antes que someterlas a tan prolongado tratamiento. Temple cogió pavos--el análogo moderno más próximo al dodo--y los alimentó a la fuerza con pipas de Calvaria, de una en una. Siete de cada diecisiete eran trituradas en la molleja del pavo, pero diez eran regurgitadas o expulsadas con las heces tras un considerable desgaste. Temple plantó estas semillas y tres germinaron. Escribe: "Estas bien podrían ser las primeras semillas de Calvaria en germinar desde hace más de trescientos años. El Calvaria probablemente pueda ser salvado de la extinción por propagación de semillas artificialmente desgastadas. Por una vez la observación, combinada con ideas y experimentos imaginativos, puede llevar a la preservación y no a la destrucción"

Escribí este ensayo para iniciar el quinto año de mi columna fija en la revista Natural History. Al principio me decía a mi mismo que me alejaría de una larga tradición de la literatura popular en la historia natural. No narraría los fascinantes cuentos de la naturaleza por su propio atractivo. Enlazaría toda historia con algún principio general de la teoría evolutiva: los pandas y las tortugas marinas con la imperfección como prueba de la evolución; las bacterias magnéticas con los principios de las escalas; los ácaros que se comen a su madre desde dentro con la teoría de Fisher acerca de las proporciones entre los sexos. Pero esta columna carece de mensaje más allá de la evidente homilía de que las cosas están en conexión con otras cosas en este mundo complejo--y que las disrupciones locales tienen consecuencias más amplias. Tan sólo he contado estas dos historias porque me conmovieron--una de ellas amargamente, la otra con dulzura.

Jay Gould S., El pulgar del panda, Orbis, Barcelona. 1986.

Observa que siempre que se realiza una síntesis tienes que hacer un análisis para seleccionar que es lo que quieres sintetizar. Puede ser que no entiendas algunas palabras; interpreta por su contexto su significado y corrobora después su definición (por ejemplo las palabras Calvaria, cittarium, nerita).

9. MAPAS MENTALES PARA LA MEMORIZACIÓN Y EL PENSAMIENTO CREATIVO

Ejercicio

En el siguiente espacio en blanco, e inmediatamente después de haber terminado de leer este párrafo, prepare un discurso de media hora sobre el tema de los viajes espaciales. Para realizar esta tarea dispone de cinco minutos, tras los cuales deberá suspenderla aunque no la haya terminado. Este ejercicio se analizará más adelante, pero antes debe anotar aquí o en un cuaderno los problemas que encuentra al realizarlo.

Notas sobre los viajes espaciales

Problemas que se le han planteado

9.1 Historia lineal de la palabra hablada e impresa

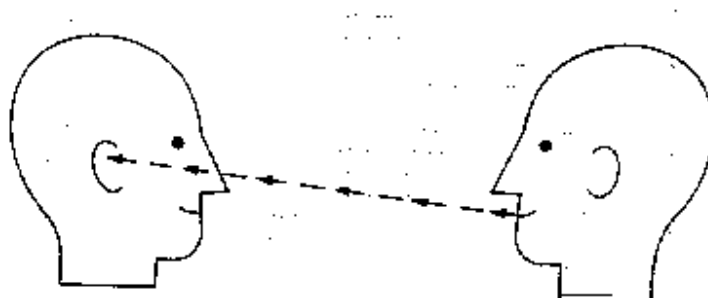
Durante los últimos cien años, se ha dado por sentado que la mente del hombre funciona de forma lineal. Esta creencia se deriva fundamentalmente de la creciente fiabilidad de nuestros dos métodos principales de comunicación: la palabra hablada y la palabra impresa.

Cuando hablamos o escuchamos a otra persona, nos vemos obligados, por la naturaleza del tiempo y el espacio, a pronunciar y escuchar palabra tras palabra. A ello se debe que consideremos la lengua hablada un proceso lineal entre varias personas (ver fig.).

La lengua impresa se ha considerado un proceso si cabe más lineal. El lector no solo se ve obligado a leer las unidades impresas en orden consecutivo, sino que estas unidades están dispuestas en la página en líneas o en hileras.

Este énfasis en lo lineal se ha transmitido a los procedimientos normales de escritura o toma de apuntes. Casi todo el mundo aprende en la escuela a tomar apuntes por medio de frases o de esquemas jerárquicos. (Es muy probable que la mayoría de los lectores hayan preparado de alguna de estas dos formas su discurso de media hora, siguiendo el ejemplo de la *figura*). La aceptación de esta forma de pensar es tan antigua que se ha hecho muy poco por cambiarla.

Sin embargo, los datos más recientes demuestran que el cerebro tiene una capacidad organizativa multidimensional mucho mayor que lo que se ha supuesto. Por consiguiente, los argumentos respecto a la lengua hablada e impresa deben adolecer de importantes defectos.



Tradicionalmente se ha tenido en consideración solo el carácter lineal del lenguaje hablado.

A Estructura lineal normal: a base de frases

B Estructura lineal jerárquica: según el orden de importancia.

9.2 Formas convencionales de apuntes í buenosí o í clarosí

El argumento que sostiene que el cerebro funciona de forma lineal debido a los tipos de discurso que ha desarrollado no tiene en cuenta la naturaleza del organismo, como les ocurren a los defensores de la naturaleza absoluta de los <<test>> de inteligencia. Es evidente que las palabras se transmiten de una persona a otra de forma lineal, pero esto carece de importancia. Lo que importa descubrir es lo siguiente: ¿Cómo funciona internamente el cerebro cuando uno está hablando o cuando uno está escuchando a otra persona?

Es indudable que el cerebro no se limita a organizar las palabras en listas o líneas. Para comprobarlo, basta pensar en la manera como el pensamiento funciona cuando uno está hablando con otra persona. Pese a expresar las palabras de modo lineal, en el interior de la mente propia se está desarrollando continuamente un proceso muy complejo de clasificación y de selección. Se están barajando y relacionando entre sí redes completas de palabras y de ideas con el fin de comunicar un determinado significado a la persona que escucha.

Del mismo modo, la persona que escucha no se limita a asimilar una larga lista de palabras como quien se traga unos <<espaguetis>>. Recibe cada palabra en el contexto de las que la rodean. Al mismo tiempo, interpreta de forma personal la naturaleza polisémica de cada palabra, de acuerdo con la estructura de sus modelos personales de información, y, durante todo el proceso, está analizando, codificando y criticando lo que escucha.

Acaso haya usted observado que, en ocasiones, ciertas personas reaccionan de forma negativa ante palabras que a uno le resultan agradables o que considera inofensivas. Reaccionan de esta forma porque las asociaciones que han establecido a partir de dichas palabras son diferentes a las propias. Saber esto puede ayudarle a comprender mejor la naturaleza de las conversaciones, las discrepancias y los malentendidos.

El argumento en favor de la linealidad de la lengua impresa es también poco convincente. Aunque nos hemos acostumbrado a leer las unidades de información una tras otra, y a pesar de que estas unidades se presentan en forma de líneas y, por lo tanto, solemos escribir y tomar apuntes de esta manera, la presentación lineal no es necesaria para la comprensión y, en muchos casos, constituye un inconveniente.

Primeras ideas anotadas alrededor del núcleo central.

En lugar de enumerar en orden una serie de oraciones o de palabras, deberíamos empezar desde el centro, exponiendo la idea principal y luego las ramificaciones que nos dicten nuestras ideas personales y la forma general del tema central.

Un mapa mental, como el que aparece en la figura , presenta una serie de ventajas con respecto a la forma lineal de toma de apuntes.

1. El núcleo o idea principal queda definido más claramente.
2. La importancia relativa de cada idea se indica con claridad. Las ideas más importantes están más cerca del centro y las menos importantes, más alejadas del mismo.
3. Los vínculos que existen entre los conceptos clave se pueden reconocer de inmediato gracias a su proximidad y conexión.
4. Como resultado de lo anterior, la memorización y el repaso serán ambos más fructíferos y veloces.
5. La naturaleza de la estructura permite añadir con facilidad información nueva, sin alterar la claridad de los apuntes.
6. Cada mapa tiene un aspecto diferente, lo que facilita la memorización.
7. En los casos de apuntes que requieren mayor creatividad, como los que sirven para preparar un ensayo, etc., el carácter abierto del mapa permitirá al cerebro establecer nuevas conexiones mucho más rápidamente.

Teniendo en cuenta estos puntos, y en especial el último, realice ahora un ejercicio similar al que le proponíamos al comienzo de este capítulo sobre los viajes espaciales, utilizando esta vez un mapa mental en lugar de una estructura lineal.

Trace las ramificaciones oportunas, siguiendo el ejemplo de la figura del mapa mental para preparar un discurso titulado <<Yo>>.

Al realizar este ejercicio, debe tener en cuenta los siguientes puntos:

1. Las palabras deben escribirse en letra mayúscula. En el momento de la relectura, un mapa impreso produce un efecto más fotográfico, inmediato y completo. El tiempo adicional que se invierte en realizarlo se recupera con creces en el momento del repaso.

2. Las palabras deben escribirse sobre una línea y cada línea debe conectarse con las demás, de forma que el mapa mental tenga una estructura básica.

3. Las palabras deben constituir <<unidades>>, es decir, una sola palabra por línea. De esta forma se podrá establecer mayor número de conexiones a partir de cada unidad y se dispondrá de una mayor libertad y flexibilidad.

4. Al realizar un esfuerzo creativo de esta naturaleza, Se debe dejar a la mente lo más <<libre>> posible. Si <<piensa>> donde colocar cada palabra o si la debe o no incluir, sólo conseguirá hacer más lento el proceso. De lo que se trata es de recordar todo lo que la mente piensa a partir de la idea central. Puesto que no se puede escribir con la misma rapidez con la que la mente genera ideas, debe evitar en lo posible las pausas. En caso de producirse una, notara que el lápiz o la pluma se mueve con indecisión por encima de la página. Vuelva de inmediato a tomar contacto con el papel y siga escribiendo. No se preocupe por el orden o la organización, ya que en la mayoría de los casos aparecen por si solos. De no ser así, puede acabar de organizar las palabras al terminar el ejercicio.

Empiece ahora el ejercicio.

Pese a las dificultades que puede haberle planteado este primer intento de trazar un mapa mental, es muy probable que haya notado que esta experiencia es muy distinta a la que supuso el primer ejercicio y que los problemas que plantea son también diferentes.

Entre los problemas que surgen con mayor frecuencia en el primer ejercicio, se incluyen:

orden	organización
secuencia lógica	distribución del tiempo
comienzo	importancia de las ideas
final	bloqueo mental

Estos problemas se plantean porque se intenta elegir los principales apartados e ideas unos tras otros, tratando de ordenarlos a medida que van apareciendo. En otras palabras, se intenta ordenar una estructura del discurso sin haber considerado toda la información disponible. De ahí que se cree inevitablemente confusión y que surjan los problemas antes mencionados: la información nueva que extrae de su memoria el sujeto

después de haber mencionado los primeros elementos puede alterar por completo el planteamiento inicial del tema. Mientras que en el método lineal este tipo de accidente impide seguir adelante, en el método de los mapas mentales forma parte del proceso global y se puede controlar fácilmente.

Otro de los inconvenientes del método lineal es que opera de modo distinto a como funciona el cerebro. Cada vez que surge una idea, se incluye en una lista y luego se olvida para seguir buscando otras. Ello significa que las posibilidades polisémicas y asociativas de cada palabra se neutralizan y se mantienen en reserva mientras la mente divaga en búsqueda de una idea nueva.

Con el sistema de los mapas mentales, cada idea mantiene abiertas todas sus posibilidades, por lo que el mapa puede seguir creciendo orgánicamente en lugar de atrofiarse.

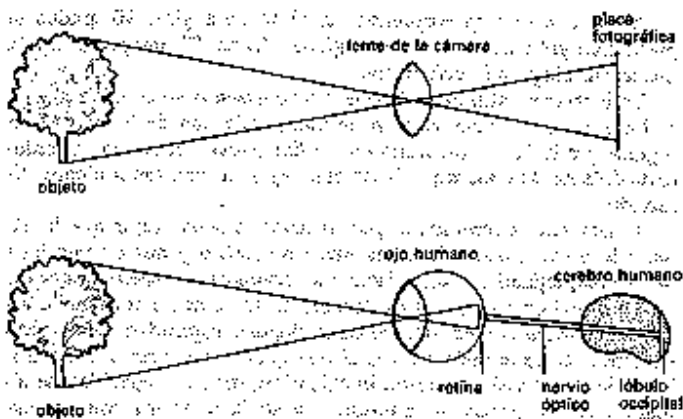
10. MAPAS MENTALES: METODOS AVANZADOS Y APLICACIONES

10.1 Modelos de percepción, cerebro y mente

En los años cincuenta, se utilizaba todavía la cámara fotográfica como modelo de la percepción humana y formación de imágenes mentales: la lente de la cámara representaba al cristalino del ojo y la placa fotográfica al propio cerebro (Ver fig. 39). Esta concepción se mantuvo durante algún tiempo, pese a ser inadecuada. Para comprobar su inadecuación, basta realizar el siguiente ejercicio: cierre los ojos, como lo hace cuando sueña despierto, e imagine el objeto que prefiera. Una vez que haya construido la imagen del mismo en el interior de su ojo, realice las siguientes actividades:

- Haga girar el objeto delante de usted.
- Obsérvelo desde arriba.
- Obsérvelo desde abajo.
- Cambie su color al menos tres veces.
- Aléjelo de usted para observarlo desde lejos.
- Vuelva a acercarlo.
- Aumente su tamaño.
 - Disminuya su Tamaño.
 - Cambie por completo su forma.
 - Hágalo desaparecer.
- Hágalo aparecer de nuevo.

Estas operaciones se ejecutan sin demasiada dificultad; el aparato y la maquinaria de la cámara fotográfica no pueden ni siquiera esbozar estos movimientos.



En contra de lo que se pensaba hasta hace muy poco, el cerebro opera de una forma mucho más compleja que una cámara fotográfica.

10.2 La tecnología moderna

Por fortuna, los adelantos tecnológicos más recientes nos han proporcionado una analogía mucho más adecuada: el holograma.

Por medio de esta técnica, se puede dividir en dos un rayo láser o un rayo de luz especialmente concentrado. Una de las mitades del rayo se dirige hacia la placa, mientras que la otra es lanzada de rebote por la imagen y se dirige de nuevo hacia la primera mitad del rayo. La placa holográfica registra los millones de fragmentos en que se dividen los rayos al chocar uno con otro. Si la placa se coloca delante de unos rayos láser dirigidos hacia ella con una inclinación especial, se consigue recrear la imagen original. Aunque parezca mentira, esta reconstrucción no tiene la forma de una imagen plana en la placa, sino de un <<fantasma>> tridimensional del objeto suspendido en el espacio. Si se observa esta representación desde arriba, desde abajo o desde uno de los lados, se ve exactamente lo mismo que se vería en el objeto original.

Y, lo que es más sorprendente, si se hace girar 90 grados la placa holográfica, se pueden registrar hasta 90 imágenes en la misma sin ninguna interferencia.

La increíble naturaleza de este nuevo invento no termina ahí. Si se hace añicos la placa con un martillo, cada una de las partículas seguirá produciendo un fantasma tridimensional completo al colocarla delante de unos rayos láser que vayan en una determinada dirección.

El holograma representa, por lo tanto, mucho mejor que la cámara la manera como funciona nuestro cerebro y nos da una idea de la complejidad del organismo que tenemos en nuestro interior.

Pero incluso esta pieza de tecnología sumamente sofisticada resulta insuficiente como modelo de la singular capacidad del cerebro humano. No cabe duda de que el holograma se acerca a la naturaleza tridimensional de nuestra imaginación, pero su capacidad de almacenamiento parece

insignificante si se la compara con los millones de imágenes que puede evocar el cerebro en un segundo y de forma fortuita. Además, el holograma es estático. No puede ejecutar ninguno de los ejercicios direcciones que describíamos en las páginas anteriores, y que, pese a resultarle tan fáciles al cerebro, requieren mecanismos sumamente complicados. De todas formas, aunque el holograma fuese capaz de realizar estos ejercicios, no podría hacer lo que consigue nuestra mente: verse a si misma, con los ojos cerrados, mientras realiza las operaciones.

Lo anterior da mucho que pensar y demuestra que nuestras ciencias más avanzadas han hecho muy pocos progresos en este interesante campo de investigación.

10.3 Mapas mentales avanzados

Si recordamos que el cerebro maneja mejor la información si esta ha sido especialmente diseñada para que el la asimile, y si tenemos en cuenta la información de este capítulo sobre la naturaleza dimensional del cerebro, llegaremos a la conclusión de que unos apuntes que sean, a su vez, más <<holográficos>> y creativos se podrán comprender, apreciar y recordar mucho mejor.

Para confeccionar este tipo de apuntes, se pueden utilizar un gran número de símbolos:

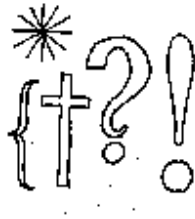
Flechas

Se pueden utilizar para relacionar entre sí conceptos que aparecen en diferentes partes del esquema. Las flechas pueden ser sencillas o tener varias puntas e indicar distintos sentidos, por ejemplo, hacia adelante o hacia atrás.



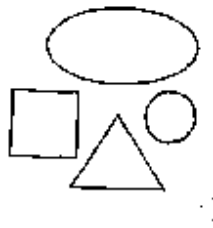
Códigos.

Los asteriscos, signos de admiración, de interrogación, y cruces, así como cualquier otro símbolo se pueden colocar junto a las palabras para indicar una determinada conexión o añadir una <<dimensión>> adicional.



Figuras geométricas

Cuadrados, rectángulos, círculos y elipses, se pueden utilizar para señalar las zonas o palabras que tienen naturaleza similar: los triángulos se pueden utilizar, por ejemplo para marcar las zonas de posible solución en un esquema que representa un problema. Las figuras geométricas también pueden servir para indicar el orden de importancia. Algunas personas prefieren, por ejemplo, utilizar un cuadrado para el tema central, rectángulos para las ideas cercanas al centro, triángulos para las ideas del grado siguiente de importancia, y así sucesivamente.



Figuras tridimensionales

Cualquiera de las figuras geométricas mencionadas con anterioridad puede volverse tridimensional. Se puede, por ejemplo, convertir un cuadrado en un cubo. Las ideas que se escriben en el interior de estas figuras <<destacan>> en la página.



Creatividad/imágenes

La creatividad se puede combinar con la utilización de la dimensión para que los elementos del esquema se ajusten al tema. Para trazar un mapa sobre física atómica, una persona dibujó, por ejemplo, el núcleo de un átomo y los electrones que lo rodean en el centro de su esquema.



Color

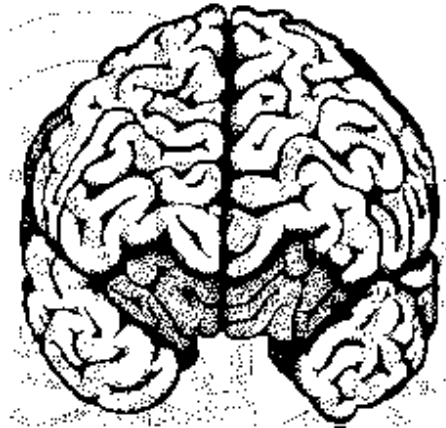
El color resulta muy útil como elemento de apoyo de la memoria y la creatividad. Al igual que las flechas, se puede utilizar para relacionar entre sí conceptos que aparecen en distintas partes del esquema. También para señalar las fronteras que separan las aéreas fundamentales del esquema.



10.4 Los mapas mentales y los cerebros izquierdo y derecho

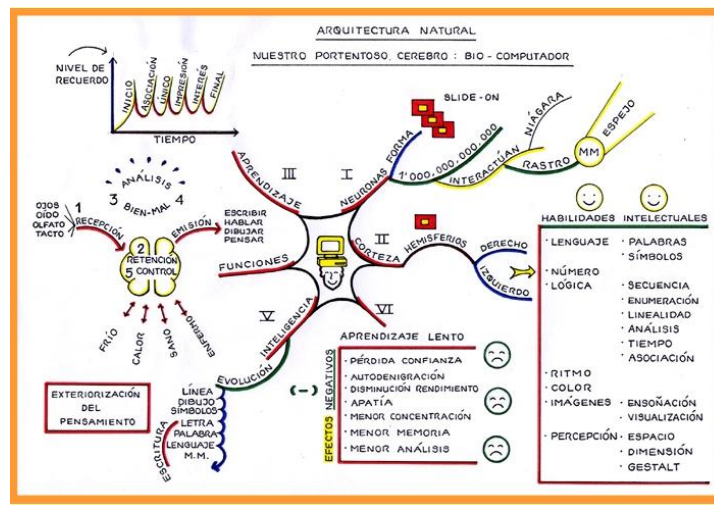
Una vez expuestos los puntos anteriores, conviene considerar la forma en que se ven confirmados por las investigaciones más recientes sobre el cerebro. Vuelva a considerar los descubrimientos de Roger Sperry y Robert Ornstein sobre los cerebros izquierdo y derecho, a la luz del dato, ya señalado con anterioridad, de que el cerebro maneja mejor la información si esta ha sido especialmente diseñada para que el la asimile. Por sí solos, dichos descubrimientos llevan a la conclusión de que las técnicas para tomar apuntes y organizar el pensamiento que mejor satisfacen las necesidades del cerebro completo tienen que incluir no sólo palabras, números, orden, secuencias y líneas, sino también color, imágenes, dimensión, símbolos, ritmos visuales, etc. En otras palabras, estas técnicas se corresponden con los mapas mentales.

Sea cual sea la perspectiva desde la que se analice este problema -- apoyándose en la naturaleza de las palabras y de la información, en el funcionamiento de la memoria, en los modelos holográficos del cerebro o en las investigaciones más recientes--, se llegara al final a la misma conclusión: para utilizar al máximo la capacidad del cerebro, es necesario considerar cada uno de los elementos que forman el conjunto de la información e integrarlos en una sola unidad.



Cerebro izquierdo y cerebro derecho

10.5 Mapas mentales: aplicaciones



La naturaleza de los mapas mentales esta íntimamente relacionada con el funcionamiento de la mente, por lo que resultan útiles para cualquier actividad en la que intervenga el pensamiento, la memoria, la planificación o la creatividad. La *figura siguiente* representa un mapa mental sobre las aplicaciones de esta técnica, en el que se señala una gran variedad de utilizaciones. Explicar en detalle cada uno de estos aspectos requeriría mucho espacio, pero en lo que queda de esta sección vamos a analizar la manera como estos mapas se pueden utilizar para escribir discursos, redactar ensayos, preparar exámenes, preparar reuniones y comunicaciones y tomar apuntes.

10.6 Cómo se transforma un mapa mental en un discurso, un artículo, etc.

Cuando ven un mapa mental por primera vez, la mayoría de las personas dan por sentado que no sirve para una tarea lineal, como preparar una conferencia o escribir un artículo. Nada más lejos de la verdad.

Una vez completado el mapa, se aprovecha con facilidad la información necesaria. Solo hace falta decidir el orden en que se va a presentar dicha información. Un mapa mental bien confeccionado ofrece un gran número de posibilidades. Una vez elegido el orden, se puede rodear cada arrea del mapa con un círculo de un color diferente y numerarlas en el orden correcto. Para darle a este material forma escrita o verbal, basta explicar en líneas generales las áreas principales que se van a tratar y luego exponerlas punto por punto, siguiendo la lógica de las conexiones establecidas en el esquema. De esta forma se elimina el problema de tener que redactar un borrador tras otro, ya que al realizar el mapa se completa la recogida y organización de los datos. La utilización de esta técnica permitió a los estudiantes de la universidad de Oxford redactar sus trabajos en un tiempo tres veces inferior al que empleaban con anterioridad y obtener calificaciones más altas.

10.7 Apuntes

Cuando se van a tomar apuntes, conviene utilizar dos páginas en blanco al mismo tiempo. La página de la izquierda se reserva para el mapa y la de la derecha para la información gráfica o lineal, es decir, para las fórmulas, listas especiales, gráficas, etc.

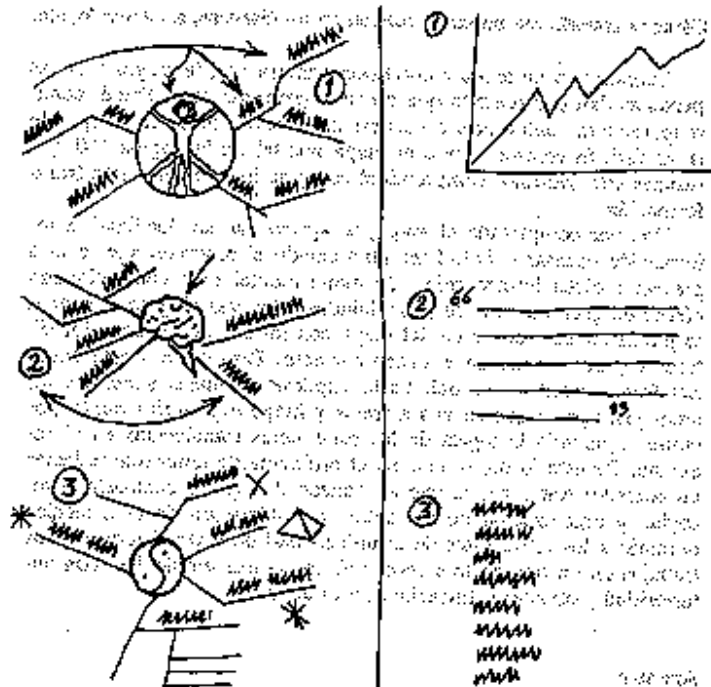
A la hora de tomar apuntes, sobre todo de conferencias, conviene recordar que las palabras e imágenes clave son prácticamente lo único esencial. También es preciso recordar que la estructura definitiva no es visible hasta que se haya completado el mapa. La mayoría de los apuntes tienen algo de inacabados. Al comienzo se anotan una serie de palabras que parecen inconexas hasta que se hace patente el tema de la conferencia. Es imprescindible comprender lo que son unos apuntes <<desordenados>> en contraposición a unos <<claros>>, ya que muchas personas se desaniman al ver que la página en blanco se llena de notas garabateadas, conectadas con flechas y carentes de orden lineal. Se suele, en efecto, considerar que los apuntes <<claros>> son los que están organizados de forma ordenada y lineal. Por el contrario, los apuntes <<desordenados>> son los que tienen un aspecto <<desaliñado>> y <<están dispersos por toda la página>>. En este caso, el término <<desordenado>> se refiere a la *aparencia* y no al *contenido*.

Sin embargo, lo esencial de unos apuntes es el contenido y no la apariencia. Desde el punto de vista de la información, los apuntes que se consideran <<claros>> son, en realidad, desordenados. Tal y como explicábamos anteriormente, en estos apuntes, la información clave se

oculta detrás de una serie de palabras innecesarias que rompen su unidad y organización. Desde este mismo punto de vista, los apuntes que se consideran <<desordenados>> son mucho más claros que los anteriores. En estos últimos, se distinguen de inmediato los conceptos importantes, las conexiones e incluso, en algunos casos, las objeciones y las convergencias de opinión.

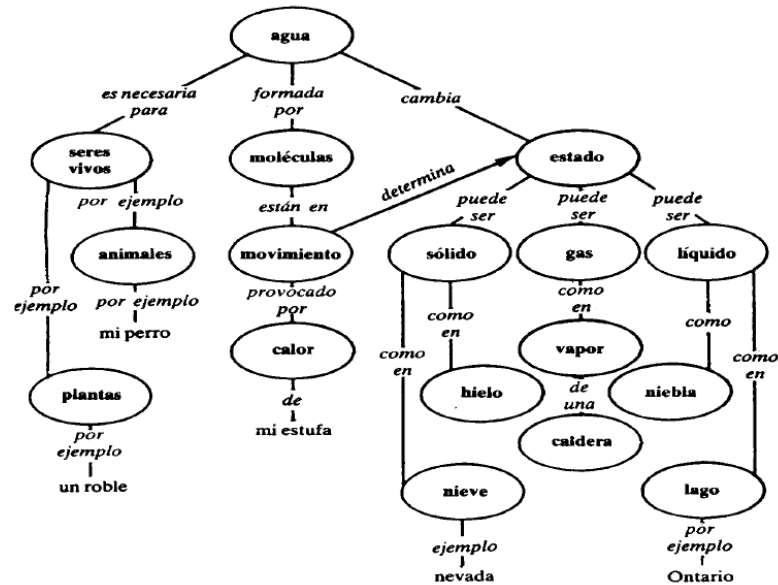


En su forma definitiva, los apuntes en forma de mapas suelen ser muy claros y, por regla general, hacen falta menos de diez minutos para pasar a limpio las notas que se han tomado en una conferencia de una hora. Esta reconstrucción final del mapa no constituye de ningún modo una pérdida de tiempo y, si el período de aprendizaje se ha organizado como es debido, sirve como primer repaso.



Forma general recomendable para tomar apuntes. se deben utilizar dos hojas al tiempo. una para los mapas mentales y otra para la información más gráfica o lineal. Este ejemplo de apuntes sobre el cuerpo la mente y el espíritu pueden parecer <<desordenados>> a primera vista pero son en realidad más claros que los apuntes que tradicionalmente se consideran <<claros>>.

11. MAPAS CONCEPTUALES



Lo importante no es el fin del camino
Quien viaja demasiado aprisa se pierde la
esencia del viaje
Louis L' Amour

11.1 Antecedentes

Existen varias maneras para que podamos *organizar* la información que leemos o que estamos estudiando y retenerla con el fin de que quede almacenada en la memoria a largo plazo.

Los mapas conceptuales son una poderosa herramienta para *ayudar* a que los alumnos almacenen ideas e información de esta manera *ya* que tienen por objeto representar relaciones significativas. Debido a que los mapas conceptuales son visuales, *ayudan* a los estudiantes que tienen dificultades aprendiendo de textos y presentan un reto para los alumnos acostumbrados a repetir lo que acaban de leer.

Los mapas conceptuales están basados en la forma en que procesamos o recordamos la información. Nos ayudan a encontrar las ideas *principales* en una *lectura* y *también* podemos comprender que existen ideas que tienen significado porque se encuentran conectadas con otras ideas.

Un mapa conceptual es una forma de mostrar gráficamente conceptos y relaciones existentes entre esos conceptos. Los conceptos se ordenan de manera *visual* y las relaciones se anotan en las líneas que unen los conceptos. El mapa completo demuestra los conceptos claves y las relaciones que los unen formando interrelaciones. Los mapas

Conceptuales pueden ser comparados con los mapas de carreteras: los conceptos son análogos a los nombres de lugares y las relaciones se pueden comparar con los caminos o carreteras; esto es, las relaciones entre conceptos son como las rutas que permiten viajar entre un lugar y otro. Todo el mapa conceptual es una guía para la comprensión, tal y como un mapa de carreteras es una *guía* para viajar.

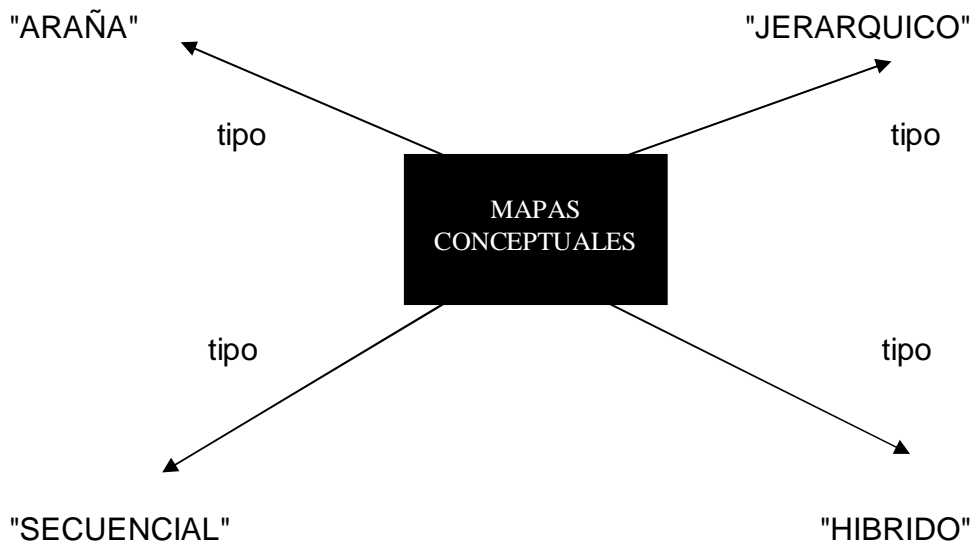
De una manera *muy* general, podemos decir que la *estrategia* de mapas conceptuales consiste en la *extracción* de conceptos y sus relaciones de un texto u otro contenido, trazando estos conceptos en un papel y escribiendo las relaciones que existen entre ellos.

En los mapas conceptuales, el nombre de las relaciones entre conceptos se escribe en las líneas que los unen, o se *incluyen* en una leyenda a final mientras que en la línea se representan por algún tipo de símbolo.

Jones.. Palincsar, Ogle y Carr (1987) identifican principalmente tres tipos de mapas: en forma de araña, cadena o *jerárquico*. Sin embargo, existen otras formas menos definidas y una combinación híbrida de las anteriores (West Charles K-1991). A continuación se presentan ejemplos de los tres tipos principales:

11.2 Tipos de Mapas conceptuales

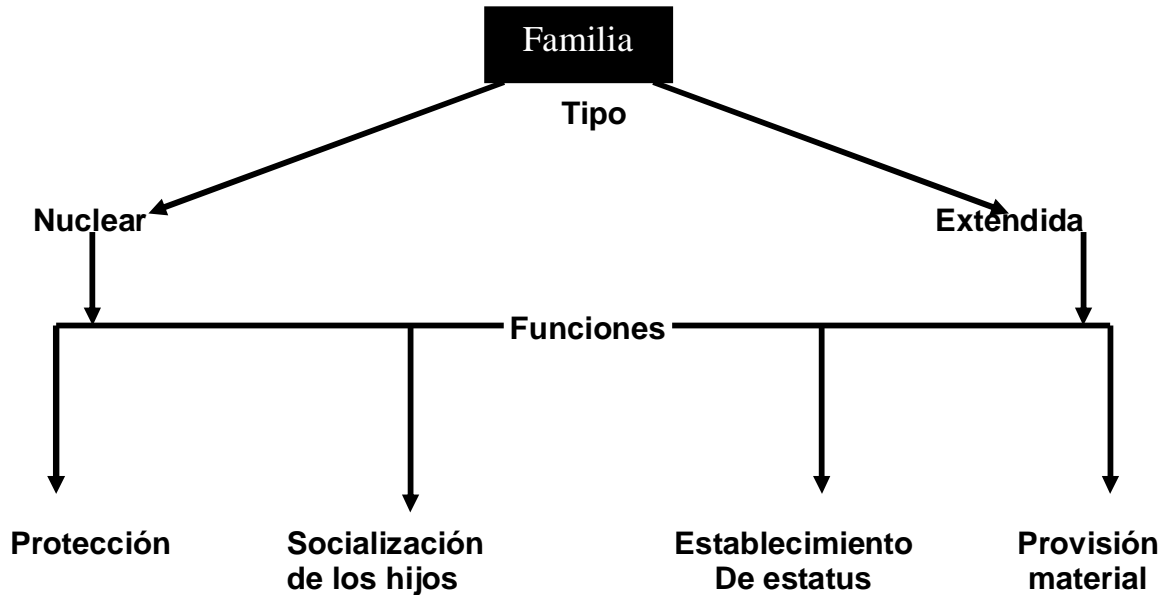
11.2.1 Mapa conceptual "Araña": a través de éste se representan los tipos de mapas conceptuales



11.2.2 Mapa conceptual de Secuencias: pudiera representar las etapas en la solución de un problema



11.2.3 Mapa conceptual de Jerarquías: el esquema representa el contenido de un curso de Sociología



En algunas ocasiones, las relaciones entre conceptos no se mencionan en el mapa, sin embargo, para poder utilizar la información posteriormente, es recomendable que las relaciones queden claras para la persona que lo realizó

Objetivo

El utilizar los mapas conceptuales:

- Permite representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones.
- Ayuda a que el alumno refuerce su conocimiento de tres tipos: declarativo (saber qué), procedimental (saber cómo) y condicional (saber cuándo). Ayuda a almacenar la información en la memoria de largo plazo.
- Tiene mucho potencial para el manejo de grandes cantidades de información.

.....

Permite visualizar la forma en que el alumno representa su conocimiento y ayuda a determinar sus *fortalezas* y debilidades.

Se han hecho investigaciones acerca de las implicaciones que tiene el realizar mapas conceptuales para evaluación, o para diagnosticar fortalezas y debilidades de los alumnos. Lo que se ha encontrado es que el utilizar los mapas conceptuales en un examen permite visualizar Las estructuras del conocimiento que tienen los estudiantes. Hay diferentes maneras de utilizarlos, desde pedir que elaboren un mapa a partir de conceptos dados, hasta darles un mapa elaborado en donde tengan que incluir los *conceptos* o relaciones faltantes. Los errores en este tipo de formato, permiten a los profesores detectar debilidades, no solamente acerca de los conceptos **y** sus relaciones, sino de la estructura de conocimiento que ha sido representada en el mapa.

Obviamente los estudiantes necesitan entrenamiento en la elaboración de mapas conceptuales antes de poderlos utilizar en evaluaciones.

Los estudios e investigaciones realizadas al respecto, llevan a descubrir que el entrenar a los alumnos en la elaboración de los mapas, aumenta su éxito al realizar un examen; sin embargo, no a todos los estudiantes les gusta esta estrategia, se ha encontrado mucha resistencia por parte de ellos para *utilizarlos* de manera constante.

CAPÍTULO CUATRO

DESARROLLO HUMANO

1. Principios fundamentales del desarrollo humano.

1.1 Ser en desarrollo

La persona es un ser en proceso, esto es, en continuo desarrollo, cambio y aprendizaje. La experiencia misma es el centro de la existencia, la posibilidad de vitalidad y crecimiento. Este contacto con la experiencia es lo que da sentido a la vida, trascendiéndola^o en nuestro compromiso existencial.

1.2 El momento vital presente, aquí y ahora

La vida humana se da en el presente, entendido el presente como la experiencia fenomenológica que integra mi historia pasada y la mayor seguridad de lo que puedo realizar en el futuro es mi compromiso existencial presente. mis potencialidades susceptibles de realizar en el futuro. El pasado ya no existe en cuanto tal, sino únicamente como factor de influencia en mi crecimiento y desarrollo y que se manifiesta ahora en mi presente. El futuro no tiene sentido sino en cuanto a lo que ya vivo de él en el presente. La mayor seguridad de lo que puedo realizar en el futuro es mi compromiso existencial presente.

1.3 Vitalidad consciente

El proceso de conciencia vital, esto es de sentir, conocer, y experimentar, debe estar caracterizado por el darse cuenta y ser consciente de lo que sucede dentro y fuera de la persona en un proceso de continua reflexión como un acto de intuición, sensibilidad y razón. Esta conciencia caracteriza lo automáticamente^o humano, hace de la persona un ser con centro en sí misma y en su contexto, no un sujeto alienado que pierde contacto con la realidad y consigo mismo. La conciencia de sí mismo hace posible el auténtico crecimiento y realización personal. Sólo de aquí nace la posibilidad de la verdadera libertad y la posibilidad de la planeación de vida y carrera.

1.4 Énfasis en la relación

Este modelo recobra de la filosofía existencial, la importancia de la auténtica^o relación humana única posibilidad de crecimiento y trascendencia. La fenomenología del encuentro, la actitud de empatía hacia el otro, la aceptación incondicional de su ser persona, el diálogo congruente

y la comunicación en la formación del nosotros hace de la relación humana el origen y el fin del crecimiento y la trascendencia del hombre.

1.5 Autenticidad

El ser congruente en la expresión del verdadero yo, es decir, de los sentimientos, emociones, ideas, valores, conductas y objetivos vitales, es una condición de encuentro y crecimiento que asegura una relación humana rica y significativa. Esta autenticidad en la expresión humana es factor de un encauzamiento libre de energía y creatividad que elimina o reduce la tensión y angustia vitales.

2. Comunicación, una actitud ante la vida

La comunicación es el proceso más importante de la interacción del ser humano. Es en realidad una actitud frente a la vida. El concebirla únicamente como la transmisión y recepción de mensajes entre un emisor y un receptor, nos impide entender la esencia, profundidad y trascendencia de la comunicación como fenómeno humano.

El proceso de comunicación es algo más rico, es el intercambio de ideas, sentimientos y experiencias que han ido moldeando las actitudes, conocimientos, sentimientos y conductas ante la vida. Este fenómeno de comunicación es una proyección del verdadero Yo. Entiéndase^o bien que nos referimos a la comunicación tanto en sus formas verbales y lógicas como a sus manifestaciones corporales, no verbales y emocionales como son los gestos, el tono de voz, la mirada, la postura corporal, la expresión del rostro que se va formando con el tiempo, el silencio significativo, etc.

A través de la comunicación hemos recibido nuestra herencia cultural: los valores en los que hacemos énfasis, los prejuicios y fantasmas que nos acompañan a cumplir con los roles sociales, la manera que nuestra sociedad espera que nos comportemos, etc. Con la comunicación hemos aprendido a concebirnos, tratarnos y valorarnos a nosotros mismos.

Las formas de intercambio con las personas del sexo opuesto y sus posibilidades de creatividad y desarrollo, las actitudes y expectativas hacia el trabajo y la función que este desempeña en el contexto organizacional y social, son otros aspectos fundamentales del fenómeno de comunicación humana. Desde la comunicación, el Yo interno, las manifestaciones de intercambio y transacción con el medio ambiente reflejan la salud interior, motivación y energía que nutre nuestra existencia. El arte en este sentido es una de las manifestaciones más importantes del Yo cultural de los pueblos y naciones. Cuando los griegos estaban en apogeo, crearon el Partenón, en espacios abiertos y sensaciones de infinito, de experiencias de grandeza y prepotencia.

También° crearon el discóbolo y el lanzador de jabalina, figuras dotadas de vitalidad, fuerza, señorío, disciplina, dominio y logro. La Roma Imperial también en su apogeo creó los arcos del Triunfo, las grandes avenidas y coliseos, las escalinatas amplias, con escalones de poca altura que obligaban a transitarlas erguidos con la vista hacia el cielo. La decadencia produjo en esta civilización estatuillas como la del niño que se extrae la espina del talón, con una plástica flácida, sin fuerza, sin vitalidad y sin mayor sentido. La decadencia produjo escalinatas angostas, de altos escalones cuyo tránsito forzaba a encorvarse y ver hacia abajo. El proceso de comunicación alude más bien a criterios de calidad que de cantidad en la comunicación conmigo mismo, con mis semejantes y con el mundo. Lo que importa es la calidad, es decir: sinceridad, profundidad, congruencia y honestidad que se imprime. De esta manera estaremos frente a una comunicación sana y poderosa que influye en el crecimiento de mí mismo y de los demás. Esta forma de comunicarse produce verdad y salud, toca los aspectos emocionales y conceptuales, integra y clarifica, hace de mi un ser transparente abierto, en intercambio, es decir, un sistema abierto y vital que tiene la capacidad de tomar un verdadero contacto con el mundo, en otras palabras la capacidad de amar y ser amado trascendiendo, superando la individualidad y creando vínculos.

A diferencia, un sistema cerrado está basado en una comunicación incompleta, incongruente e indirecta. La mala comunicación sistemática es signo de enfermedad, proyecta una distorsión en los procesos de percepción tanto en valores como en ideas y sentimientos. La mala comunicación crea sentimientos de inseguridad, desconfianza y defensividad. La mala comunicación favorece la distancia entre los seres humanos y es causa de los cuadros patológicos más severos tanto a nivel individual como familiar, grupal y organizacional.

En el trabajo la comunicación también° constituye el proceso más importante. La relación de trabajo en última instancia es una relación de comunión, intercambio y comunicación con personas y cosas. La sabiduría oriental y concretamente la japonesa que ha creado las organizaciones de más alta productividad, finca sus logros en la calidad de la comunicación y relación humana que establecen en todos los miembros de la organización.

Reflexionemos un momento en el significado proyectivo y real de estos tres principios de comunicación:

a) Las organizaciones japonesas no ofrecen solamente empleo o contratación sino un núcleo vital de compromiso e involucración, de arraigo y trascendencia. Las empresas japonesas logran familias, no sólo aglomeraciones de trabajadores.

b) Las decisiones en la organización son tomadas por consenso, requieren de la participación de todos. Invierten mucho tiempo en

comunicarse respetuosa y abiertamente y una vez tomada la decisión reciben adhesión unánime de alta motivación, vitalidad y disciplina.

c) Una herramienta de trabajo que más impresiona a los administrados y consultores occidentales son los famosos círculos de control de calidad a través de los cuales han despertado la participación y creatividad de los miembros de la empresa en la creación de estrategias, técnicas y políticas que han redundado en el mejoramiento de la calidad de los productos, superando en pocos años la eficacia y calidad de los productos occidentales. Nuestra cultura occidental, contadas algunas excepciones, aún no ha realizado y profundizado en la importancia de la comunicación como proceso de relación personal, interpersonal y laboral, quedándose sólo en las prácticas superficiales de la comunicación masiva.

La comunicación es la herramienta más importante en la planeación de vida y carrera. El contacto personal que se puede establecer con uno mismo a través de un conocimiento sistemático y sensible de la propia vida y carrera. El conocimiento vivencial que se tenga de los atributos personales y las condiciones del propio funcionamiento, fuerzas y debilidades que delimitan el campo de acción, el profundo respeto a los intereses vitales y profesionales, a las metas que se desean realizar, el tipo de relación creativa que se quiere desarrollar y mantener con los semejantes y con el mundo, con la ciencia, con el arte y el trabajo. Todo esto es fruto de un constante diálogo interior a partir del cual es posible tomar las decisiones importantes y planificar el camino propio. La reflexión profunda sobre la historia personal de éxitos y fracasos, así como el diálogo constante con el medio circundante, son los pilares sólidos sobre los que se planifica el futuro.

3. Manipulación

Cuando se pierde o distorsiona el centro de la comunicación es cuando nos enajenamos; decimos lo que no somos, hacemos lo que no queremos, vemos lo que no hay y dejamos de ver lo que hay; nos convertimos en objetos de nuestras ideas, metas y sentimientos; dejamos de ser sujetos de nuestra propia comunicación y así también objetivamos a los demás. Aparecen las formas distorsionadas de comunicación tales como la manipulación, el poder y el control. Se establecen relaciones basadas sólo en el poder y en este sentido la planeación de vida se puede convertir en un proceso de control alienante.

Jorurard en su obra *El ser transparente* concluye que aquí° que tiene una comunicación clara y congruente en donde aparece el Yo íntimo como transparente hacia el exterior, es una persona sana, vital y con menos propensión a la enfermedad física y psicoemocional.

Como síntesis de las ideas anteriores podemos decir parafraseando "Dime como te comunicas y te diré° quién eres".

4. Clarificación de valores

Todo proceso de planeación de vida y carrera requiere de un análisis y confrontación de los valores que vive la persona. No podemos separar o distinguir la relación íntima entre un objeto vital y de trabajo y los valores y creencias que hay detrás s de ellos. Aunque cada ser humano es una realidad individual, el fenómeno social influye a la persona a través de una escala valorativa referida a principios, normas, tradiciones, creencias, etc., que en la mayoría de los casos determina y crea un sistema valoral en la persona. Ningún ser humano nace con valores, éstos son un resultado de la cultura, es decir, de la influencia familiar, escolar, religiosa y en general de las tradiciones a las que la persona queda sujeta en su educación temprana y que en muchos casos es definitiva sellando un sistema de valores que probablemente no admita cambios y cuestionamientos futuros.

Respecto a la adopción de valores, existen cuatro modelos. El *primero* es reconocido como Moralizante, y es aquel que logra inculcar a niños y jóvenes los valores de los adultos, quienes los enseñan con el afán de evitarles conflictos y tropiezos en el camino por la vida. Un *segundo* enfoque es el de *laissez faire* (dejar hacer), que parte de la premisa de que ningún sistema de valores es bueno por lo que el mejor camino es abandonar a la persona para que ella forme su propia escala. El *tercer* enfoque es el de modelaje, en éste se presenta ante el sujeto pasivo del aprendizaje un modelo a seguir, un ejemplo que sirve de emulación y fuente de inspiración para la persona que inicia la construcción de su sistema valoral. Los anteriores enfoques podemos considerarlos clásicos y tradicionales. Consideramos que una de las más ricas aportaciones de la psicología humanista es el cuarto enfoque llamado clarificación de valores. Este modelo parte de la premisa de que hay algunos valores que se modifican a lo largo de la vida y que es la persona libre, consciente y sana aquella que debe adoptar comprometida y responsablemente una escala valorativa propia, congruente y libre. Este enfoque ayuda a la persona a iniciar un camino en el que sus interrogantes, dudas, conflictos e incongruencias respecto de sus valores, encuentran respuestas clarificadoras. Esta perspectiva que aporta la psicología humanista encuentra su origen en las escuelas de la filosofía fenomenológica existencial y pretende como objetivo inmediato establecer una relación armónica real y significativa entre el pensar, decir, y actuar; entre el ser y la existencia, entre el mundo de los principios y valores teóricos y la fenomenología y la realidad de la existencia humana.

La clarificación de valores como área de apoyo en el proceso de planeación de vida y carrera, persigue que a través del análisis y cuestionamientos, abandonen, confirmen o adopten los propios valores, que

la persona se conozca más así misma, se enfrente a la realidad de su Yo interno, libre y consciente y establezca una relación directa entre sus objetivos individuales, familiares y de trabajo y los valores que enarbola y vive. El objetivo inmediato que se persigue con esta estrategia es que el individuo a través de ejercicios estructurados, especialmente diseñados bajo la dirección técnica de un facilitador u orientador y en su caso, el apoyo de un grupo, tome cada vez mayor conciencia de que sus sentimientos, ideas, objetivos, actividades, creencias y decisiones deben emanar de un sistema valorativo propio consciente y libre.

5. Congruencias entre valores y comportamiento

Uno de los aspectos más relevantes del enfoque clarificador de valores es el de la ayuda que para la persona representa el ser confrontada entre sus valores teóricos y sus valores reales, es decir, entre aquello que piensa y dice a nivel valoral y aquello que siente y actúa en su existencia cotidiana.

La incongruencia entre el valor teórico y el valor real es sin duda una fuente de permanente tensión, conflicto y ansiedad, además de ser un camino de enajenación por fragmentar la unidad psicoemocional de la persona. La persona vital que se ve inmersa en un proceso de planeación de vida y carrera tiene que aprender a crear permanente y sistemáticamente su propio sistema de valores, el cual le permita una vida de mayor conciencia y libertad, esto es una vida más saludable.

En forma sólo enunciativa señalamos aquellas áreas de la vida humana de relación en donde la clarificación de valores adecuadamente fundamentada y dirigida es una herramienta útil de análisis, cuestionamiento y clarificación.

5.1 Áreas de análisis y clarificación de valores

- a) Autoconcepto y escala valorativa. ¿Quién soy y cuáles les son mis valores?
- b) Las relaciones familiares. Qué valor le doy a mi vida familiar?
- c) El trabajo, su sentido, su importancia, su trascendencia.
- d) El valor de la persona humana. Concepto, dignidad y trascendencia del hombre.
- e) La amistad y las relaciones interpersonales, su sentido e importancia.
- J) La vida religiosa. Concepción y prácticas religiosas.
- g) La vida normativa. Normas éticas, morales, jurídicas y convencionalismos sociales.
- h) El dinero y la riqueza. Su importancia, medio o fin?
- i) La vida política. La participación social y solidaria.
- j) La vida amorosa y sexual. Concepción, práctica y trascendencia.

6. Modelo de asertividad

De las teorías conductuales ha nacido este modelo, desarrollado principalmente por Wolpe y Lazarus, con el objeto de enseñar a las personas conductas sencillas y concretas para tener comunicación firme y efectiva en el logro de los objetivos cotidianos. Este modelo cobra valor por la relación que guarda con el modelo de comunicación y la integración practica que hace del manejo de los sentimientos, especialmente de la agresión. Es un modelo de mucha utilidad en la planeación de vida, ya que promueve y desarrolla conceptos y habilidades muy importantes en la consecución de las metas, deseos y necesidades personales tanto para la vida personal como de trabajo. Su utilidad en el desarrollo de líderes es cada vez más aprovechada en los programas de capacitación y entrenamiento:

Entre los aspectos fundamentales de la teoría de la asertividades incluyen:

- a) La filosofía subyacente a la asertividad.
- b) Los tres estilos posibles de respuestas en una situación asertiva.
- c) Algunos medios para reconocer externamente cada uno de estos estilos de respuesta.

6.1 Filosofía de la asertividad

Asertividad viene del latín *assertus*, y se refiere a la acción de "afirmar", "poner en claro". Es la expresión congruente de nuestros pensamientos, deseos, derechos, sentimientos, necesidades y decisiones, aprendiendo a actuar responsablemente de acuerdo a nuestra vivencia personal y ética, respetando la vivencia de los demás.

Esto implica un respeto por los deseos, pensamientos y necesidades de los demás. En términos de Virginia Satir, *ser asertivo es: el tener una comunicación ideal o balanceada.*

Es un proceso dual de comunicación que incluye al propio yo y al yo del otro. Toda comunicación que deja de lado a cualquiera de los "yo" se desbalancea. La teoría de la asertividad está basada en la premisa de que cada persona posee ciertos derechos humanos básicos como "el derecho y la responsabilidad a controlar y dirigir la propia vida". Es el derecho básico a la vida, la libertad y la consecución de la felicidad. Esto implica la responsabilidad de conocerse así mismo en su propia unicidad y el poder tomar las decisiones que vayan de acuerdo a las necesidades personales internas y externas de cada quien. Nadie tiene el derecho de escoger las prioridades, metas o valores de otro ser humano.

Mientras uno sea responsable de sus actos y de las consecuencias de los mismos, no se necesita justificar ante los demás. Teóricamente uno

es libre de hacer lo que quiera que no dañe el derecho de los demás . "Uno tiene el derecho de expresar o guardar los propios sentimientos, ideas y experiencias, a ser el propio juez de sus hechos".

Cada persona tiene el derecho de la libre expresión y de tener los sentimientos y pensamientos que desee sin que "deba" sentir o pensar distinto, en último término de ser distinto a como es. "Uno tiene el derecho a ser respetado en su ser persona, en su propia unicidad".

Y también tiene uno la responsabilidad de tratarse a uno mismo con respeto y dignidad; de aceptarse y amarse así mismo. "Uno tiene el derecho a ser humano, esto es a equivocarse, cambiar de opinión, a no ser perfecto, a no caerle bien a todos".

Nuevos datos y experiencias hacen que cambie mi forma de ver y valorar los eventos y las personas. Puedo tomar nuevas decisiones que no afecten los derechos de los demás. Tratar de complacer a todo el mundo es imposible y fuente de conflicto y frustración. "Uno tiene el derecho de pedir o rehusar solicitudes de los demás sin sentirse culpable".

Nuestra sociedad actual nos ha educado con la consigna implícita de que uno debe complacer siempre a los demás. Muchas veces se deterioran las relaciones interpersonales porque cargamos a los demás con la obligación de respondernos en la forma que necesitamos y les negamos el derecho a libremente escoger sus respuestas. Este prejuicio nos hace caer en conductas manipulatorias, enajenantes y poco auténticas. "No estamos en este mundo para llenar las expectativas de los demás ni los demás están en este mundo para llenar las nuestras; y yo soy yo y tú eres tú+(Perls). El respeto a mi libertad y a la de otro nos proporciona la base de un encuentro auténtico.

6.2 Los tres estilos de respuesta

Los seres humanos en su interacción diaria se relacionan con estos derechos fundamentales a lo largo de un continuo estilo de respuestas: *la no asertividad, la asertividad y la hostilidad.*

Asertividad: Es el acto de defender los propios derechos fundamentales sin violar los de los demás s (Jakubowski-Spector). Implica el ser yo mismo y procurar mis derechos, necesidades, decisiones, gustos e intereses, tomando en cuenta y siendo sensible a los de los demás. Es una comunicación honesta, balanceada que promueve y dignifica a los dialogantes. Las personas asertivas respetan sus derechos y los ajenos. Ser asertivo implica responsabilizarse de su propia conducta y sus consecuencias. Ser artífices del propio destino. Tomar y respetar las decisiones propias. La persona asertiva reconoce la frontera de su propia individualidad y la de los demás (Fromm). Tiene una fuerte conciencia de

unicidad y separatividad. Tiene una rica sensibilidad y conciencia de sus propias necesidades (Shostrom) y de las ajenas. No siempre tiene que salirse con la suya de inmediato, sino que es capaz de integrar, sublimar o hacer transacciones que la lleven a lograr objetivos de mayor trascendencia y mediatez.

No asertivo: Es aquel estilo que interactúa en menoscabo de su propio yo, de sus propios deseos, derechos, intereses, etc.

Esto se debe a la incapacidad o dificultad para expresar los propios sentimientos, ideas, deseos, frustraciones, éxitos, necesidades, etc., y permite que los demás violen los derechos propios. Cuando uno se centra en exceso en los derechos y necesidades ajenos, pierde uno el centro de intercambio humano. Se subordina a otro, se enajena y debilita el yo. Muchas veces el no asertivo cree o espera que los demás van a adivinar sus motivaciones y necesidades. Se cree que es de poca educación pedir o exigir los derechos propios. Muchas personas sólo saben luchar por los derechos de un tercero, pero no por los suyos propios. Generalmente, los que se quedan esperando la adivinación de los demás suelen ser catalogados como "muy buenos" o "muy respetuosos" o "delicados o sensibles", pero en la realidad suelen ser víctimas y explotados o pisados en sus derechos por personas agresivas generalmente. Y lo más importante es que las necesidades propias no son satisfechas, con la consecuente frustración y con abierto o silencioso resentimiento. Estas experiencias van minando la propia estima y autoconfianza. Generalmente, las personas no asertivas actúan así por hábito que denota en sus raíces un miedo al conflicto y a la agresión y hostilidad. Son personas que buscan ser amistosas y pacíficas pero sobre bases de auto derrota y dándose por vencidos en bien de la "calma". Nuestra parte biológica de agresión y defensa es necesaria para mantener y fomentar el respeto propio en los demás, una persona no asertiva es considerada como "buena" pero básicamente débil. El negar mi propio respeto, mis derechos y necesidades, lo que legítimamente deseo es deshonesto y en el fondo manipulatorio de mi y de los otros. La comunicación abierta y honesta se da solamente en relaciones de igualdad y de respeto básico. El estilo no asertivo promueve relaciones de desigualdad en donde siempre hay un ganador y un perdedor. No es una relación sinérgica y creativa.

Hostilidad: El estilo hostil caracteriza la comunicación desigual o desbalanceada en detrimento de los derechos de los demás. Se invaden los límites y la frontera de los otros. Se caracteriza por la insensibilidad a las necesidades de los demás por actos hostiles contra los otros. Aquí encontramos posturas de dominio, manipulación y humillación de los otros. El estilo hostil se centra únicamente en mis propias necesidades y deseos hasta llegar a ser una postura de capricho. Este tipo de conducta obtiene resultados inmediatos con mucha frecuencia, dependiendo del poder propio y de la debilidad de mi interlocutor, pero me aleja de los demás me aleja del

respeto al otro y por lo tanto me mantiene en una relación desigual, de poder y sumisión o de continua fricción y hostilidad. Estas personas son incapaces de gozar sus relaciones interpersonales y reciben respuestas de miedo, deshonestidad y hostilidad. A la gente no le gusta ser pisoteada o ignorada despóticamente. La hostilidad produce defensividad en otro y/o alejamiento. Muchas veces el hostil pasa, debido a sus sentimientos de culpa, a un estilo no asertivo y así a la larga se convierte en victimario y víctima de sus propios sentimientos y deseos incontrolados por un yo inmaduro.

6.3 Medios para reconocer los distintos estilos

El análisis de las respuestas ayuda a definir el tipo de emoción, la conducta verbal y no verbal que se manifiesta.

a) *Emoción y lenguaje*. El estilo no asertivo se caracteriza por sentimientos y sensaciones auto regresivas como miedo, ansiedad, culpa, depresión, fatiga, minusvalía, autoagresión, inseguridad, ambivalencia, etc. Desde un enfoque de comunicación, el no asertivo da demasiadas vueltas al tema sin llegar al asunto central. Deja pasar los momentos que requieren una respuesta verbal; su lenguaje es confuso, indirecto e impersonal, cargado de vaguedades y justificaciones o atenuantes. Utiliza diminutivos para restar fuerza a su comunicación. A veces llega a ser infantil, a veces sobresale la timidez, el sonrojo y el retraimiento.

Maneja los silencios para ver si los otros adivinan sus intenciones. Los mensajes no verbales a través de la postura corporal, el tono de voz y los gestos muestran pasividad, miedo y temblor. El cuerpo tiende a encorvarse, la mirada suele ser baja con llanto o mirada de tristeza. Las manos juntas, frías o apretadas, con nerviosismo. La voz suave, débil, quebradiza. Las palabras o frases típicas del no asertivo son: "quizá", "supongo", me pregunto si usted podría", "no puedo", "usted sabe...", "este, este", "realmente no importa", "sólo si usted puede", "estoy un poquito molesto...", etcétera.

b) El estilo *hostil*, incluye acciones de culpar al otro, etiquetar y burlarse. Este estilo ya acompañado de actitudes de superioridad, presunción, poder o reto. La tensión se vuelca hacia afuera aunque el agresor experimente miedo, culpa o dolor; este sentimiento se suple con enojo, ira y odio, o se incrementa hasta una explosión hostil de miedo o culpa, etc. La emoción es de deseos de destruir, de venganza, de indignación exagerada, de impulsos sin control.

El tono de voz suele ser alto, frío, altanero o de desprecio. Las personas hostiles suelen mirar hiriendo, destruyendo o subestimando. La postura corporal regida, hacia adelante como en ataque. Señalan con el dedo, golpean la mesa, rompen el territorio vital del otro. Las palabras

hostiles incluyen amenazas como: "te voy a...", "más vale que te des cuenta que...", "ten cuidado conmigo", "seguramente no te das cuenta de lo que dices", "tú deberías...", "te voy a enseñar de una vez por todas...", "ni siquiera esto eres capaz de hacer...", etc.

c) El estilo *asertivo*, enfrenta las situaciones con un enfoque en el que cada quien puede interactuar de una manera independiente o interdependiente. Presentan una comunicación de igualdad. Expresan ideas y emociones. Su actitud expresada es honesta y responsable de la conducta propia y del otro. Son conscientes de sus objetivos inmediatos y a largo plazo. Presentan un buen conocimiento de si mismos, de sus necesidades, de sus sentimientos y emociones así como una buena sensibilidad para saber donde esta su interlocutor. Su comportamiento exterior demuestra seguridad en si mismos y firmeza al mismo tiempo que comprensión y cuidado de los sentimientos ajenos. Escuchan atentamente a las formas verbales y no verbales y suelen ser cálidos y relajados. Su tono de voz es modulado, claro y relajado. Mantienen un buen contacto visual. Su mirada expresa fuerza más no agresión; firmeza más no hostilidad. Su postura corporal es recta, balanceada y en actitud de aceptación y apertura, expresada en su relajación atenta.

Las frases asertivas suelen estar constituidas de una manera personal: "yo pienso", "yo siento", "yo quiero", "a mi me gusta", "deseo", "necesito", o con frases cooperativas: "vamos a", "como podemos resolver esto", "como nos afecta esto...", o con frases empáticas: "¿Qué piensa usted?", "a usted le interesa...", "¿cómo ve usted el asunto?", "me gustaría saber cómo se siente". En ocasiones la persona asertiva se ve forzada a tomar una postura hostil en defensa de la propia integridad moral o física. Pero solamente en estos casos, cuando es atacado o humillado. La persona asertiva, como dicen los gestaltistas, tiene el poder de ser todos los extremos. Sabe ser bueno, amable, afable, etc., y también sabe ser hostil, agresivo, duro. Entonces tiene el poder de elegir que quiere ser en un momento dado. Ordinariamente su preferencia es de colaboración y de tomar en cuenta sus derechos y los del otro. En ocasiones también se toma el derecho de no ser asertivo, de no sentirse compulsivamente obligado a defender sus derechos todo el tiempo. Pero siempre tiene, el poder de hacerlo.

6.4 Necesidad de aprobación

La persona no asertiva está constantemente buscando aprobación, esta es siempre una actitud y conducta no asertiva. Los seres humanos a veces deseamos recibir aprobación y esto es sano en muchas ocasiones, sin embargo, el problema existe cuando la aprobación se convierte en una "necesidad" a partir de la cual la persona va a confiar y a valorarse así misma, dándole el poder de dicha valoración a la otra persona. Andrew Salter habla de la persona excitativa como aquella persona que es directa, sincera, responsable, valorada, fuerte y que por tanto no necesita de la

aprobación de los demás . En este mismo sentido, Arnold Lazarus habla de la "libertad emocional", actitud que tampoco requiere de aprobación y cuyas conductas son libres y asertivas.

Algunos ejemplos típicos de búsqueda de aprobación son los siguientes:

- a) Lo que tú piensas de mi es más importante que lo que yo pienso de mí.
- b) Debo pedir permiso de "todo" lo que hago.
- c) Cambiar de opinión cuando alguien demuestra desaprobación.
- d) Suavizar un comentario o declaración para evitar reacciones de desagrado.
- e) Adular para que nos quieran y acepten.
- f) Hacernos los humillados para caer bien y recibir consideración.
- g) Sentirnos intimidados y vencidos por un vendedor agresivo y comprar algo que en realidad no queríamos comprar.
- h) Comer lo que no pedimos o no queríamos comer.
- i) Aceptar tomar un trago (bebida) simplemente por no desagradar a aquel que nos invita de manera presionante.
- j) Decir cosas que no pensamos o que no creemos para no quedar mal.

6.5 Los diez principios de la asertividad

A manera de conclusión, señalamos los siguientes diez principios de la asertividad.

1 . La asertividad es un modelo de conducta y valores que nos permite tener una interpelación humana justa, satisfactoria, productiva y feliz.

2. La conducta asertiva puede aprenderse y mejorarse siempre como un requisito del crecimiento personal

3. La asertividad significa la oportunidad de cambiar y/o substituir conductas más sanas y efectivas por otras que son insanas y frustrantes.

4. Las conductas asertivas siempre promueven y enfatizan sentimientos de respeto, autovaloración y justicia para uno mismo y para los demás .

5. Las conductas tímidas, devaluadas e inhibidas siempre dejan insatisfechas las interacciones Humanas, tanto con el mundo, como en las personas y grupos.

6. Los comportamientos hostiles, agresivos, prepotentes y vanidosos siempre dejan heridas, temores, insatisfacciones y cuentas pendientes.

7. Sentir no es suficiente dentro de la filosofía y práctica de la asertividad, el principio es que deben expresarse nuestros sentimientos de manera adecuada, sana y justa.

8. Ser asertivo es saber defender nuestros derechos y para ello debemos superar la personalidad temerosa, insegura y aquella que nos hace colocarnos siempre en segundos planos.

9. Ser asertivo es ser más responsable y bondadoso con nosotros mismos y con los demás.

10. Los comportamientos asertivos siempre disminuyen o eliminan los niveles de stress o frustración que a diario vivimos los seres humanos en nuestra dinámica grupal, familiar y de trabajo.

7. Administración del tiempo

Una buena administración del tiempo es algo que generalmente no hacemos las personas. Ciertamente la administración del tiempo no se limita a la utilización de un reloj.

Dentro de la planeación de vida y carrera el buen manejo del tiempo constituye un talento o habilidad necesarios que todos podemos aprender y que son fundamentales para el eficaz logro de nuestros objetivos vitales y profesionales, es decir, para el éxito. El tiempo es un recurso con características peculiares como la de no ser recuperable, no poderse comprar o arrendar, que todos tenemos la misma cantidad y que no se echa a perder. Al tiempo se le han atribuido aspectos mágicos de poder; y de él se dice por ejemplo: "el tiempo es oro", "el tiempo todo lo cura", "el tiempo vuela", "no hay tiempo para", "el tiempo está en nuestra contra".

Sobre la existencia y características del tiempo han filosofado varios pensadores como Heráclito, Aristóteles, Kant y Einstein. A Napoleón Bonaparte se atribuye una frase célebre representativa del enigma que para el hombre el tiempo sigue significando. Napoleón dijo: "Pregúntenme sobre cualquier tema menos sobre el tiempo".

La verdad es que el tiempo es un fenómeno que influye en el hombre y la sociedad y que bien manejado constituye un factor de los más importantes en la planeación vital y crecimiento de las personas, grupos y organizaciones.

El tiempo es un recurso noble y justo, todos tenemos la misma cantidad de tiempo para disponer, nadie tiene un día de 25 horas, por tanto, el tiempo no es un problema, el problema es el manejo generalmente ineficaz que hacemos de él. Un concepto de gran utilidad para las personas que están en proceso de planificar su vida y carrera es el de "desperdiciadores del tiempo". Podemos definir a los *desperdiciadores del tiempo*, como *aquel conjunto de fenómenos, obstáculos y barreras que nos impiden lograr nuestros objetivos en el tiempo y medida adecuados*. Todos los seres humanos desperdiciamos, consciente o inconscientemente el tiempo, los

estudiantes, los jefes de familia, las amas de casa, los profesores, los trabajadores, los consultores, los ejecutivos, etc.

Un análisis sencillo sobre los desperdiciadores del tiempo es de gran ayuda para identificar los propios errores y así poder tomar las acciones correctivas adecuadas. Alec Mackenzie ha descubierto a lo largo de su labor como consultor más de cien obstáculos o causas de desperdicio de tiempo. Peter Drucker ha realizado estudios y conclusiones que agrupan también un gran número de obstáculos en el manejo eficaz del tiempo, aunque los consultores mencionados han dirigido su atención a la administración del tiempo del ejecutivo, el tema, desde luego, no se circunscribe al manejo del tiempo en el ámbito de la administración.

Nuestra labor como consultores y orientadores nos ha llevado a la conclusión de que en los ámbitos familiar, universitario, personal y laboral se dan como grandes obstáculos los desperdiciadores de tiempo más típicos e importantes. Se ha hecho una clasificación de los desperdiciadores de tiempo en externos e internos. Los primeros son aquellos que nos afectan externamente como las interrupciones, telefonazos, la mala comunicación y en general cualquier elemento del exterior del cual somos sujetos pasivos.

Los internos son aquellos que derivan de nuestra propia personalidad, organización personal y autodisciplina y también los que se relacionan con la claridad de objetivos, prioridades, capacidad para delegar y asertividad.

Nuestra experiencia nos ha enseñado que los internos son de mayor importancia en tanto que se refieren a rasgos intrínsecos de la personalidad y por ello deben ser mejor atendidos para superarlos. Los externos, que aunque en algunos casos quedan fuera del control de la persona, pueden ser manejados con más facilidad una vez que los internos son analizados y corregidos y no a la inversa.

7.1 Los ocho desperdicios del tiempo más importantes son:

1. No saber decir "no".
2. No planificar y señalar objetivos claros.
3. Ausencia de prioridades.
4. No delegar o no delegar con éxito.
5. No manejar las interrupciones.
6. Intentar demasiado al mismo tiempo.
7. Falta de motivación y autodisciplina.
8. Manejo de la información, papeleo y burocracia.

7.2 Diagnóstico de manejo del tiempo

EJERCICIO

A continuación mencionamos las diez afirmaciones que forman los principios básicos de un buen manejo del tiempo.

Conteste estas afirmaciones encerrando en un círculo la que piense usted que es más característica de su propio manejo del tiempo. Sea honesto al contestar.

a) Cada día tomo un poco de tiempo para planear y pensar acerca de mi trabajo como estudiante.

- 0. Casi nunca
- 1. A veces
- 2. Frecuentemente
- 3. Casi siempre

b) Elaboro metas específicas, las escribo y les asigno tiempo de ejecución.

- 0. Casi nunca
- 1. A veces
- 2. Frecuentemente
- 3. Casi siempre

c) Diariamente hago una lista de pendientes, los ordeno de acuerdo a la de importancia y trato de hacer "lo más " primordial tan pronto como sea posible.

- 0. Casi nunca
- 1. A veces
- 2. Frecuentemente
- 3. Casi siempre

d) Dedico mi tiempo a efectuar tareas que soy capaz de jerarquizar realizando únicamente los asuntos importantes y productivos.

- 0. Casi nunca
- 1. A veces
- 2. Frecuentemente
- 3. Casi siempre

e) Mantengo una agenda flexible y así tengo tiempo para manejar crisis y lo inesperado.

- 0. Casi nunca
- 1. A veces
- 2. Frecuentemente
- 3. Casi siempre

f) Delego todo lo que puedo a otros.

0. Casi nunca
1. A veces
2. Frecuentemente
3. Casi siempre

g) Realizo mis tareas inmediatamente, sin dejarlo para después.

0. Casi nunca
1. A veces
2. Frecuentemente
3. Casi siempre

h) Hago una comida ligera para no sentirme somnoliento por la tarde.

0. Casi nunca
1. A veces
2. Frecuentemente
3. Casi siempre

i) Hago un esfuerzo para evitar las interrupciones visitas juntas no planeadas, llamadas telefónicas.

0. Casi nunca
1. A veces
2. Frecuentemente
3. Casi siempre

j) Soy capaz de decir que "no" a quienes me requieren quitándome tiempo para mis asuntos pendientes.

0. Casi nunca
1. A veces
2. Frecuentemente
3. Casi siempre

Para obtener su evaluación califíquese asignando:

- 3 puntos por cada "casi siempre"
- 2 puntos por cada "frecuentemente"
- 1 punto por cada "a veces"
- 0 puntos por cada "casi nunca"

Sume los puntos para obtener su calificación. Si su resultado 0 -15 Mal, debe preocuparse sobre cómo está manejando tiempo.

- 15 - 20 Lo esta haciendo bien, pero aún puede mejorar.
- 20 - 25 Muy bien.
- 25 - 27 Excelente.
- 28 - 30 Imposible.

8. Un programa de planeación de vida y carrera

8.1 Principios básicos de la planeación de vida y crecimiento personal

La planeación de vida parte de la revisión y actualización de la imagen que uno tiene de sí mismo que afecta la mayoría de nuestras actitudes y conductas. Una imagen distorsionada lleva a un manejo inadecuado e irreal de nuestra vida y de la realidad en que nos movemos.

A partir del análisis y actualización de la propia imagen, este programa pretende promover el crecimiento personal de los lectores y participantes bajo los siguientes principios teóricos que parten de nuestro marco de referencia.

a) El crecimiento personal implica un continuo aprendizaje a partir de la experiencia. Decimos que se pretende un aprendizaje significativo que implique un cambio integral de pensamiento y sentimiento que se traduzca en actitudes y conductas concretas.

b) Para lograr un crecimiento personal se propone el hacer un retrato o diagnóstico personal; establecer metas y objetivos a corto plazo. Enriquecer y precisar la imagen de nosotros mismos; y experimentar nuevas formas de actuación.

c) El crecimiento personal no es posible en todas las áreas de nuestra vida. La herencia y el medio ambiente pueden impedir algunos de los cambios deseados.

d) Los mecanismos de defensa impiden el cambio y crecimiento personal puesto que distorsionan la realidad.

e) Entre los factores que facilitan un crecimiento personal y el cambio están

- Ausencia de prejuicios.
- Apertura a experiencias nuevas.
- Capacidad para encontrar sentido a todas las experiencias.
- Espíritu de investigación y curiosidad.
- Saber tomar riesgos.
- Saber manejar el miedo.
- Experimentar.

f) Cada persona tiene su propio camino y método para crecer y desarrollarse. En la medida en que cada uno se comprenda y reciba comprensión profunda de los demás será mayor el apoyo y facilitación para crecer en el camino personal.

8.2 PRIMERA PARTE: Descripciones vitales (ejercicios y cuestionarios)

¿Dónde está usted?

Instrucción: Responda a las siguientes preguntas en una primera toma de postura. Escriba lo primero que le venga en mente. En el caso de aplicación grupal, al terminar de responder estas preguntas, el instructor hará un plenario para comentar las impresiones del trabajo grupal.

Preguntas iniciales:

- a) ¿Cuál es mi situación actual en mi vida ?
(¿Cuál es mi estilo de vida? La calidad, intensidad, etc.)
- b) ¿Qué° cambios quiero lograr en mi vida?
 - Inmediatamente.
 - En los próximos 20 meses.
 - En los próximos 5 años.
- c) ¿Cuáles objetivos pretendo al terminar este programa?
- d) ¿Cuándo fue la última vez que hice exactamente lo que quería en un día? ¿Qué fue lo que hice?
- e) ¿Qué es lo que más y lo que menos me gusta de mí mismo?
- J) ¿Si por arte de magia pudiera cambiar algo de mí mismo, que cambiaría?
- g) ¿Cuándo fue la última vez que estuve verdaderamente enojado (o triste, o solo, o infeliz, o deprimido, o con miedo, etc.)?
- h) ¿Cuál es mi principal fuerza y mi principal debilidad?
- i) Si me dijeran que me quedan seis meses de vida, ¿qué° haría en ese tiempo?
- j) Si pudiera escoger cualquier trabajo, ¿cuál sería?
- k) ¿Cuál es el talento que no he usado desde hace mucho tiempo?
- l) En el caso de no planificar mi vida, ¿hacia dónde voy?, ¿qué° me sucedería?

8.3 Autobiografía. Definición de lo que ha sido mi vida

Instrucciones para auto aplicación: El repasar la vida pretende lograr un contacto con todos los eventos, luchas, éxitos y fracasos de su vida que le han llevado hasta donde se encuentra ahora. Haga usted en hojas en blanco una autobiografía. Repase los eventos, las personas que han influido, instituciones, etapas clave que le dejaron alguna huella importante.

- a) Que cada participante escriba una autobiografía, considerando las etapas que más huella dejaron; así como personas, eventos de éxito o fracaso, ambientes familiares, sociales, etcétera.

b) *Fantasía* dirigida sobre la vida de cada participante. Comience por un ejercicio de relajación. Proponemos el siguiente:

Instrucción: Cada participante tome una postura cómoda, ya sea en sillas cómodas o en el suelo boca arriba. Cerrar los ojos. Apretar los puños con fuerza, al mismo tiempo los músculos de los brazos, de la frente, de los ojos, de la mandíbula, de los labios, cuello, espalda, pecho, estómago, caderas, piernas, pies... Que todo el cuerpo sea como una piedra de músculos. Cuando cada quien quiera, aflójelos y relájese. Repetir el proceso. Este ejercicio tiene una duración aproximadamente de cinco minutos.

Fantasía: Con los ojos cerrados aprovecha la relajación pida a los participantes que ubiquen en su fantasía un lugar donde les gustaría estar relajados y contentos; puede situarse en una playa, un bosque o la casa de uno, donde apliquen y gocen por todos los sentidos ese lugar.

Después de unos minutos proponga un viaje en el tiempo, donde imaginen desde el propio nacimiento hasta la fecha. El instructor señalará sugerencias como: repasen su infancia, primeros pasos, ambiente familiar; primer día de clases, las influencias positivas y negativas; la época de secundaria, etc., etc. Al terminar la fantasía realice un plenario para compartir y reflexionar sobre la experiencia, después de escribir la autobiografía conteste las siguientes preguntas:

¿Quién he sido?

¿Quién quiero ser?

- ¿Cuándo me he sentido más yo mismo? (Eventos concretos, etapas, situaciones.) Describa con detalle.
- ¿Cuándo me he sentido menos yo mismo? (Eventos, etapas, situaciones.)
- ¿Qué es lo que más y menos me gusta de mí? (Cualidades, habilidades, valores, actitudes, fuerzas, potencias, etc.)

Las diez cosas que más Las diez cosas que menos me gustan de mí

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

8.4 La falacia del autorretrato

Los seres humanos muchas veces nos definimos y a través de esa definición, no objetiva y devaluatoria, nos convencemos de determinadas características o rasgos que nos inhiben y empobrecen, y que en algunos casos nos acompaña toda la vida, a esto lo llamamos el fenómeno del autorretrato y su falacia.

Algunas de las características que integran este perfil o autorretrato negativo, son las siguientes:

- a) Yo soy tímido (a)
- b) Yo soy inseguro (a)
- c) Yo soy miedoso (a)
- d) Yo soy inhábil
- e) Yo soy feo (a)
- f) Yo soy imprudente
- g) Yo soy torpe
- h) A mí me falta educación
- i) Soy de origen humilde
- j) No soy una persona inteligente

- Los miedos irracionales sabotean el desarrollo personal y profesional y son la principal causa de que no se obtengan los éxitos y logros que hacen sentir plenitud. Analice cuáles son estos miedos.

Enumere del 1 al 10 en orden de importancia en los paréntesis:

En mi Mundo de escuela tengo miedo que me pueda suceder

En mi mundo familiar o personal tengo miedo que me pueda suceder

_____ ()	_____ ()
_____ ()	_____ ()
_____ ()	_____ ()
_____ ()	_____ ()
_____ ()	_____ ()
_____ ()	_____ ()
_____ ()	_____ ()
_____ ()	_____ ()
_____ ()	_____ ()
_____ ()	_____ ()
_____ ()	_____ ()

- Ahora reflexione, ¿qué sería distinto en su vida si algunos de esos miedos los manejara mejor o desaparecieran?

- Repase lo escrito en esta descripción y anote reflexiones y preguntas que le sugiera la comparación de lo que ha sido con lo que quiere ser; lo que le gusta y lo que no le gusta de usted misma, sus miedos. ¿Qué puede cambiar? ¿Qué es esencial para usted? ¿Qué le hace sentir consigo mismo cada uno de estos aspectos? Anote sus reflexiones (impresiones, preguntas, sorpresas, conclusiones, comparaciones), en el siguiente espacio:

-Las 10 actividades que más me gusta hacer:

- Algunos cuestionamientos vitales sobre la autoestima y el autoconcepto son:

- ¿Me quiero a mí mismo?
- ¿Me acepto tal como soy?
- ¿Lucho siempre por lo mío?
- ¿Me defino como una persona inteligente?
- ¿Me estimo como una buena persona?
- ¿Acepto las felicitaciones que me hacen?
- ¿Niego a veces mis auténticas virtudes?

Hacer un análisis cualitativo de su situación actual, integrando un perfil de uno mismo en las 4 áreas de contacto de que hablamos anteriormente

Este perfil servirá de base para la elaboración de los objetivos, actividades y necesidades de cambio. Las 4 áreas de contacto son: a) conmigo mismo; b) con la familia; c) con mi vida académica y d) con el mundo.

Instrucción: Describa los aspectos más relevantes tanto positivos como negativos de su actual situación en cada área de contacto. Descubra usted mismo de entre las 4 áreas cuál es la de mayor peso o significado en el momento actual.

- a) ¿Cómo es mi vida actual en relación conmigo mismo?
- b) ¿Cómo es mi vida actual en relación con mi familia?
- c) ¿Cómo es mi vida en relación con mi vida académica?
- d) ¿Qué interrelación guardan entre sí las 4 áreas de contacto?

8.5 Segunda parte: Proyectando el futuro (ejercicios y cuestionarios)

Perspectivas desde la muerte: Una meditación profunda

Instrucciones para auto aplicación: Deje correr su imaginación y proyéctese en el día de su muerte. Imagine una edad concreta, un lugar, unas personas concretas, y conteste a las preguntas del número 1.

Instrucciones para aplicación grupal: Si se aplica en grupo puede seguir las instrucciones de autoaplicación o suplir este ejercicio con una fantasía dirigida sobre la muerte. Imaginarse a uno mismo en el féretro entre cuatro velas. Ir supliendo cada vela por tres personas importantes para uno. La cuarta vela suplirla por uno mismo como desdoblado viéndose muerto. Dirigir los diálogos de las personas importantes y de uno misma consigo. Tocar sentimientos de realización en el área personal y profesional. Haga un plenario al terminar la fantasía.

Cuestionario posterior a la fantasía:

Me sentiré en plenitud conmigo mismo el día de mi muerte si he logrado dar:

Me sentiré en plenitud el día de mi muerte si he logrado hacer:

Me sentiré en plenitud conmigo mismo si el día de mi muerte me he dejado recibir de la vida o de los demás:

Ahora reflexione qué metas o expectativas de plenitud están en camino de realización o son puramente ideas irreales que no están presentes en su vida actual, que sólo son "buenos propósitos" o "promesas", promesas que nunca cumple.

Reflexiones:

8.6 Metas en la vida:

Instrucción: En un máximo de 15 minutos examine las prioridades que tiene en su vida señalando del uno al trece aquella que sea la más importante (UNO) hasta la menos importante (TRECE). Adjudique un número a todas.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Afecto | Obtener y compartir compañía y afecto. |
| <input type="checkbox"/> Deber | Dedicarme a cumplir mi deber. |
| <input type="checkbox"/> Ser experto | Ser una autoridad en mi materia. |
| <input type="checkbox"/> Independencia | Libertad de pensamiento y acción. |
| <input type="checkbox"/> Ser líder | Influir en los demás. |
| <input type="checkbox"/> Paternidad | Procrear una familia sana y feliz. |
| <input type="checkbox"/> Placer | Gozar la vida, ser feliz. Estar contento |
| <input type="checkbox"/> Poder | Controlar a otros. |
| <input type="checkbox"/> Prestigio | Llegar a ser bien conocido. |
| <input type="checkbox"/> Seguridad | Posición estable y segura. |
| <input type="checkbox"/> Autorrealización | Cada vez ser más como persona. |
| <input type="checkbox"/> Servicio | Contribuir a la satisfacción de otros. |
| <input type="checkbox"/> Riqueza | Ganar mucho dinero. |

8.7 Inventario de fuerzas, potencialidades y habilidades

Enumere todas las que pueda.

En este renglón se consideran todas las habilidades, cualidades, destrezas, etc., que tiene la persona. Estas pueden ser físicas (del cuerpo, manuales, objetos y posesiones materiales. . .) psicológicas (talentos de inteligencia, capacidades para resolver problemas específicos, cualidades de relación con los demás, con el arte, con el mundo, etc.); memoria, creatividad, iniciativa, autoconfianza, capacidades de vender, de escuchar, de dar, de recibir, de imaginar, etc., sensibilidades espirituales (capacidad de dar sentido a las cosas, eventos o personas, amor a los demás, a Dios . . .). En el espacio en blanco haga su lista personal.

8.8 Inventario de limitaciones

Haga una lista de las cosas que hace mal y que por alguna razón tiene que hacerlas o quiere hacerlas. No tome en cuenta las cosas que hace mal y que no tienen interés para usted.

Cosas que me gustaría aprender a hacer o seguirme capacitando
Deben ser cosas que hago bien o que puedo realísticamente llegar a hacer bien o mejorar.



PDF Complete

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Cosas que quiero dejar de hacer; ya no realizarlas o sufrirlas

8.9 Cosas que me gustaría empezar a hacer ahora o en un futuro próximo

Escriba lo primero que le venga en mente. No importa lo que sea. Después de tener un buen número de cosas jerarquice del 1 al 10 las más importantes para usted.

COSAS POR EMPEZAR

JERARQUIA (del 1 al 10)

Compare cada uno de los listados anteriores

Analice la congruencia entre las actividades que hace y lo que le gustaría haber realizado antes de su muerte; entre sus fuerzas y potencialidades, entre sus limitaciones y las actividades que hace ahora y las que desea hacer. Anote sus reflexiones (sorpresas, impresiones, conclusiones, preguntas, etc.).

8.10 Tercera parte: Elaboración de metas y estrategias (ejercicios y cuestionarios)

8.11 Sueños

Instrucciones: Permítase soñar o fantasear durante un tiempo y escriba sus sueños o fantasías. No limite su imaginación. En esta parte vale la pena dejar salir todo sueño que surja. ¿Qué me encantaría que se diera en vida en cada área: física, afectiva, social, espiritual, profesional (por ejemplo: ser famoso, tener dinero, tener una casa de campo, descansar, viajar, etc.) (otro ejemplo: ser director de mi empresa, tener mucho prestigio, etc.).

Nota: Para aplicación en grupo haga un plenario al final o varios intermedios.

a) Sueños que me gustaría lograr en mi área física. (Se refiere a mi salud, ejercicio físico, cuerpo, vestido, casa, alimentación, objetos materiales, dinero, etc.)

b) Sueños que me gustaría lograr en el área afectiva. (Esto se refiere al dar y recibir afecto, ternura, amistades, amor, gozo, sensibilidad, familia, matrimonio, relaciones íntimas.)

c) Sueños que me gustaría lograr en el área social. (Se refiere a relaciones con personas fuera de mi núcleo familiar o de amistad íntima. Relaciones con camaradas, compañeros, conocidos, nuevas relaciones, etc.)

- d) Sueños en el área espiritual. (Ética, valores, ideales, religión, trascendencia, amor al prójimo, mística, ayuda desinteresada, filantropismo, etc.)
- e) Sueños del área profesional. (Educación, capacitación, carrera, ocupación, intereses, habilidades, estatus, metas de trabajo, etc.)
- f) Sueños del área política. (Preocupación por lo social, lo comunitario sentido de participación y solidaridad con sus semejantes, etc.)

8.12 Misión personal

Después de analizar los sueños de las distintas áreas describa una síntesis de la responsabilidad más importante con la que quiere comprometerse así mismo: que es lo más importante que desea lograr en la vida personal social y de trabajo. Tome en cuenta las respuestas correspondientes a este mismo capítulo.

La misión debe contener la respuesta a:

- ¿Cuál es mi propósito fundamental en la vida? ¿Para qué existo?
- ¿Qué le da sentido a mi vida y trabajo?

La misión contiene cuatro elementos fundamentales a describir:

- a) Lo que quiero lograr, mis metas fundamentales a largo plazo. Los resultados finales que deseo conseguir, sin señalar tiempos ni mediciones. Lo que deseo hacer de mi mismo y de mi entorno. Por lo que quiero entregar mi vida y mi esfuerzo.
- b) Para qué, con que finalidad quiero lograr mis metas. Qué le va a dar sentido
- c) Los valores más importantes para mí (4 o 5 máximo) que deben matizar e infundir los logros que deseo alcanzar. Si sólo persigo un solo valor puedo llegar al fanatismo. Sí son muchos diluyo mi fuerza. Es posible que se repitan valores que ya salieron en las respuestas anteriores. No importa, más vale que se clarifiquen.
- d) Hacia quién o quiénes siento mayor responsabilidad.

Síntesis de la misión personal: Redacte finalmente un párrafo integrado de los cuatro elementos anteriores o si prefiere defina en afirmaciones independientes de dicho resumen.

Misión personal

Objetivos

Después de dejarse sentir y analizar estos sueños, seleccione los que crea que puede y quiere profundamente realizar; conviértalos en objetivos que incluyan una acción específica y tiempos de inicio y terminación. Debe tener presente la secuencia o proceso que se inicia con un sueño que se convierte en anhelo o afán pasa a ser una intención, que dé las bases para el señalamiento de un objetivo y que se logra a través de la decisión o acción.

- a) Sueños.
- b) Intenciones, afanes o anhelos.
- c) Objetivos.
- d) Decisiones o acciones.

Ejemplos de objetivos:

- a) Dedicar más tiempo a platicar con mis padres este año.
- b) Ahorrar el dinero para terminar mis estudios.
- c) Aprender más sobre temas de mi interés y tomar cursos.
- d) Escribir, pidiendo información sobre alternativas de educación.
- e) Adquirir un coche antes de un año.
- f) Dormir más tiempo los sábados y domingos.
- g) Aumentar mis ingresos en 25% el año que entra.

8.13 Claridad de objetivos y motivación al logro

Uno de los requerimientos más importantes para la elaboración de un plan de vida y carrera es un autoanálisis respecto de la claridad y conocimiento consciente de los objetivos que pretendo lograr y la motivación que tengo para el logro de los mismos.

Podríamos establecer una correlación entre estas dos variables que nos llevaría a decir que a mayor claridad en los objetivos, mayor ser la motivación y energía que imprima para su realización. El cuadro que se presenta * pretende ser una sencilla guía para ubicarnos en cualquiera de los 4 cuadrantes y mediante un autocuestionamiento y autodiagnóstico poder concluir en qué situación estamos actualmente y poder de acuerdo a ello, iniciar la tarea de clarificar nuestros objetivos vitales y medir la correspondiente fuerza que nos mueve hacia a ellos, es decir, nuestra motivación.

Refuerce su motivación para lograr sus objetivos ayudándose de las siguientes estrategias:

9. Inteligencia emocional

Es la capacidad para responder de la mejor manera posible a las exigencias que el mundo nos plantea.

La inteligencia es la aptitud para asimilar información.

La inteligencia emocional logra la asimilación de información que diariamente se presenta en la vida cotidiana y debe ser procesada de manera rápida, espontánea y sin largas cavilaciones.

Según el psicólogo Howard Gardner, existen dos habilidades para asimilar información:

- a) información intrapersonal (surge de nuestro interior)
- b) información interpersonal (se presenta en las relaciones con los demás)

La inteligencia emocional la podemos ejercitar cada día y con las personas con las que convivimos.

Hay cinco habilidades que determinan la inteligencia emocional:

- 1.- Autoconsciencia.
- 2.- Autocontrol.
- 3.- Motivación.
- 4.- Empatía.
- 5.- Habilidad social.

El coeficiente emocional proporciona sugerencias sobre aspectos que puede mejorar para el pleno desarrollo de la inteligencia emocional.

Ya mencionamos que la inteligencia es la capacidad para responder de la mejor manera a las exigencias que nos presenta el mundo. Pero estas exigencias son tan diferentes que necesitamos dos tipos de inteligencia:

El primer tipo lo conocemos a partir de la escuela y la ciencia y sobre ella surgen palabras como reflexionar, pensar, examinar, revisar, conocer significados, decidir según la lógica, etc. Utilizar este tipo de inteligencia requiere de tiempo y calma.

No siempre disponemos de tiempo y calma para afrontar todos los problemas que se nos plantean. Para responder a esto, la naturaleza nos ha provisto de otro tipo de inteligencia en que la expresión inteligencia emocional se empieza a imponer y esta marcada por decisiones extremadamente rápidas y decisiones confusas para nosotros pero que se muestran absolutamente correctas.

A veces resulta más inteligente tomar una decisión incorrecta que cavilar largamente sobre lo más acertado.

Aún hoy en día tomamos decisiones sin haber analizado todos los factores o pensado en todas las consecuencias; juzgamos a las personas a partir de la primera impresión, etc.

Nos seguimos comportando intelectualmente como el hombre de las cavernas.

Vemos el mundo más rápidamente y más inteligente que el mundo correcto al cien por ciento.

A menudo tomamos decisiones que parecen correctas para aplicarlas a una situación concreta y luego nos preguntamos cómo he podido hacerlo.

Nos sentimos seguros en nuestras decisiones, aunque la reflexión nos dijera algo diferente y conscientes que nos faltan factores para emitir una opinión.

Aquí es donde debemos echar mano de la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional y el IQ se complementan y ambos se adecuan perfectamente a la definición de inteligencia: la capacidad para responder de mejor manera posible a las demandas que el mundo nos presenta. En las instituciones educativas solo se fomenta el IQ.

9.1 ¿Qué son las emociones?

A menudo se usa como equivalente de sentimientos. La Psicología, la Neuropsicología, la Psiquiatría y la Sociobiología (cuatro campos que investigan la inteligencia emocional) creen que solo hay unos pocos de sentimientos básicos que mezclados originan una variedad de sentimientos; así como el espectro de colores surge de tres colores básicos: rojo, amarillo, azul.

Daniel Goleman nos muestra ocho sentimientos básicos (basado en Paul Ekman, investigador de las emociones).

COLERA
TRISTEZA
TEMOR
FELICIDAD
AMOR
ASOMBRO
VERGÜENZA/CULPA

Por ejemplo: los celos son mezcla de afecto, miedo, enfado.

Goleman entiende emoción como: un sentimiento que afecta a los propios pensamientos, estados psicológicos, estados biológicos y voluntad de acción.

Ejemplo: Celos como mezcla de afecto, miedo, enfado; en consecuencia el sentimiento de los celos afectaría:

El pensamiento: %uando mi pareja sé distancia, mi mundo se desmorona+

Estado psicológico: enervación, desaliento.

Estado biológico: alteraciones internas, nerviosismo.

Voluntad de acción: atentar contra la propia vida, pareja, el mundo.

Los sentimientos no se pueden separar de los pensamientos. Los sentimientos se pueden sobreponer a los estados de ánimo y a menudo éstos duran más que los primeros. Nadie puede estar enfurecido todo el día pero si gruñir ese tiempo.

Temperamento se puede definir como la disposición a que aparezcan determinados sentimientos y estados de ánimo, ejemplo: algunas personas tienen predisposición a la melancolía.

Toda persona tiene una turbulencia emocional aunque sea alguna vez; y éstas turbulencias emocionales llegan a personas con determinados modelos de pensamiento:

- 1.- Necesito el amor y reconocimiento de todas las personas importantes para mí.
- 2.- No soporto que las personas y las cosas no sean como yo quisiera.

9.2 Los 5 aspectos de la inteligencia emocional

Nos centramos ahora en la creatividad cuyo significado se acuñó hacia 1960.

Estados Unidos revisando su sistema educativo constato una carencia esencial: las escuelas valoraban más el saberse la lección y se olvidaban de la inteligencia creativa. ¿ cómo puede ser innovadora una ciencia cuando las nuevas generaciones se componen de personas que sólo digirieron lo que el profesor les enseñó.

Robert Sternberg, psicólogo de Yale dice que existen al menos tres tipos de inteligencia:

1.- Inteligencia Escolar: se caracteriza por saber resolver una tarea propuesta. Por eso vemos como personas inteligentes fracasan en la vida, porque en la vida se necesita

2.- Inteligencia para reconocer los problemas debemos identificar lo que funciona mal, interesarse, arriesgarse. Quien está acostumbrado a que le den las tareas fracasa. También se necesita

3.-Inteligencia de la calle: Sternberg nos pone por ejemplo el profesor superdotado que no sabe conseguir la ayuda económica necesaria para realizar investigación. No podrá obtener un resultado sobresaliente aunque tenga el IQ para ello.

Existen 5 habilidades especiales que se deben fomentar:

1.- Autoconsciencia: significa ser consciente de sí mismo, conocerse, conocer la propia existencia y ante todo el propio sentimiento de vida. Esto es necesario para:

2.- El Autocontrol: significa poder manejar ampliamente los propios sentimientos para no caer en el nerviosismo, sino permanecer tranquilo, que se puedan afrontar los sentimientos de miedo y recuperarse rápidamente de los que son negativos. De aquí surge la:

3.- Motivación: significa ser aplicado, tenaz, saber permanecer en una tarea, no desanimarse cuando algo no sale bien, no dejarse desalentar. Estas tres primeras dependen de la persona y están en comunión con el propio yo:

- a) Ser consciente de uno mismo
- b) Saber controlar los propios estados de ánimo
- c) Motivarse a sí mismo.

Las dos habilidades restantes se refieren a la relación con las otras personas.

4.- Empatía: significa entender lo que otras personas piensan ó sienten; sufrir estar afectado por lo que les pasa. Significa ponerse en el lugar de las otras personas que no nos simpaticen.

5.- Habilidad Social: significa orientarse hacia las personas, no mirar la vida como un espectador; no observar sólo a las personas sino hacer algo en común con ellas, entenderse con los demás, sentir la alegría de estar entre la gente.

El profesor Howard Gardner ha desarrollado una distribución de la inteligencia que podría revolucionar nuestro sistema escolar. Menciona 8 magnitudes en la inteligencia:

- 1.- Inteligencia Lingüística: hablar y explicarse de manera comprensible y convincente, poder explicar historias originales.
- 2.- Inteligencia Musical: recordar una música, interpretarla, componerla.
- 3.- Inteligencia Lógica- Matemática.
- 4.- Inteligencia Espacial: orientación y manejo de las relaciones espaciales.
- 5.- Inteligencia Corporal y Cinestésica: bailar, practicar deporte, moverse, habilidad en el uso de herramientas.
- 6.- Inteligencia Intrapersonal: estar en contacto con los propios sentimientos, las emociones, las capacidades mentales no racionales, la sensibilidad.
- 7.- Inteligencia Interpersonal: ser sensible a los estados de ánimo, los motivos y las intenciones de las otras personas.

8.- Inteligencia Naturalista: la capacidad para denominar por su nombre a plantas y animales, así como el placer con que se hace.

Para el profesor Gardner la inteligencia emocional está comprendida entre:

- a) Inteligencia intrapersonal.
- b) Inteligencia interpersonal.

El prefijo latino *intra+* significa *dentro de+*. La inteligencia interpersonal *inter+* significa *entre+*, también se le puede llamar inteligencia social; aunque la palabra social tiene un segundo sentido *servicial+*. Puedes comprometerte socialmente y ser inhumano y antisocial. La inteligencia emocional es objetiva.

9.3 Inteligencia emocional

Cualquiera puede ponerse furioso eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto y de la forma correcta eso no es fácil.

En los noticieros de todos los días abundan noticias sobre la desintegración de la cortesía y la seguridad. Estas noticias reflejan la sensación de que cada vez existen emociones fuera de control en nuestra propia vida y en la de quienes nos rodean.

En la última década vemos un aumento de la ineptitud emocional, la desesperación y la imprudencia en nuestras familias; nuestras comunidades. La enfermedad emocional se expresa en el aumento de casos de depresión en el mundo entero y una fuerte corriente de agresividad: vemos adolescentes que portan armas, exempleados descontentos que asesinan, estudiantes que se suicidan o agreden fuertemente a sus compañeros y maestros, etc.

Las emociones es un inmenso continente inexplorado por la psicología. Este vacío ha sido llenado por los libros de autoayuda carentes de bases firmes.

En estos tiempos de cambios, la ciencia es capaz de abordar las interrogantes que despierta la psiquis en su aspecto más irracional con el fin de trazar con cierta precisión el mapa del corazón humano.

La pregunta es: Qué podemos cambiar que nos ayude a tener éxito en la vida? . Se ha observado que personas con un alto coeficiente intelectual tienen dificultades y los que su coeficiente intelectual es modesto tienen un buen desempeño, ¿cuales son los factores que influyen en esto?.

Se puede decir que la diferencia está en las habilidades de la inteligencia emocional tales como: autodominio, motivación, persistencia, empatía, etc.

El impulso es el instrumento de la emoción, la semilla de todo impulso es un sentimiento que estalla por expresarse en acción. Quienes están a merced del impulso -los que no tienen autodominio- padecen una deficiencia moral: la capacidad de controlar el impulso es la base de la voluntad y el carácter. La empatía es la capacidad de interpretar las emociones de los demás; si no se siente la necesidad o la desesperación del otro, no existe preocupación.

Nuestra época reclama dos posturas morales: Dominio de sí mismo y Compasión.

Debemos proporcionar inteligencia a la emoción para ser capaces de refrenar un impulso emocional, interpretar los sentimientos más íntimos del otro y así manejar las relaciones de una manera fluida.

Nuestras pasiones, bien ejercitadas son sabias, guían nuestros pensamientos, nuestros valores, nuestra subsistencia.

La pregunta es: ¿ Como podemos poner inteligencia a la emoción, cortesía en nuestras calles, cuidado en nuestra vida en común ?.

9.4 Las emociones

En esencia todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado.

La raíz de la palabra emoción es *motere*, el verbo latino *moovere* además del prefijo *co* que implica *alejarse*, lo que implica que en toda emoción hay una tendencia a actuar.

Las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas también tienen más posibilidades de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia actividad; las personas que no pueden poner cierto orden en su vida emocional, libran batallas interiores que sabotean su capacidad de concentrarse en el trabajo y pensar con claridad.

El psicólogo Howard Gardner de Harvard, nos dice que debemos reconocer nuestros dones naturales y aptitudes y cultivarlos. Hay centenares de maneras de tener éxito y muchísimas habilidades diferentes de alcanzarlo.

La inteligencia interpersonal, nos dice Gardner incluye las capacidades para discernir y responder adecuadamente al humor, el temperamento, las motivaciones y los deseos de los demás.

La inteligencia intrapersonal que es el autoconocimiento, la clave incluye el acceso a los propios sentimientos y la capacidad de distinguirlos y recurrir a ellos para guiar la conducta.

Muchas personas que poseen un CI alto trabajan para personas cuyo CI es normal o bajo, si el primero tiene escasa inteligencia intrapersonal y la del último es elevada. En la vida diaria, la inteligencia interpersonal es muy importante; si no la tienes, tus decisiones serán inadecuadas.

9.5 Conócete a ti mismo

La frase de Sócrates "conócete a ti mismo" es la piedra angular de la inteligencia emocional: "conciencia de los propios sentimientos en el momento que se experimentan".

Los Psicólogos utilizan el término metacognición para referirse a una conciencia del proceso de pensamiento y no es otra cosa que conciencia de uno mismo. Con esta conciencia autorreflexiva la mente observa e investiga la experiencia misma, incluidas las emociones.

La conciencia de uno mismo posee un efecto más poderoso sobre sentimientos adversos e intensos como la ira. La comprensión al identificar lo que sentimos nos da más libertad y la posibilidad de tratar de librarte de ellos.

John Mayer, psicólogo de la universidad de New Hampshire, que junto a Peter Salovey formuló la teoría de la inteligencia emocional; nos dice que la gente puede adoptar estilos característicos para responder y enfrentarse a sus emociones.

1.- Consciente de sí mismo .

Consciente de sus humores en el momento que los tienen, refuerzan su personalidad: son independientes y están seguros de sus propios límites, tienen una visión positiva de la vida. Cuando se ponen de mal humor no reflexionan ni se obsesionan al respecto y son capaces de superarlo enseguida.

2.- Sumergido.

Son personas atrapadas en sus emociones e incapaces de librarse de ellas; como si el humor los dominara, son volubles, no muy conscientes de sus sentimientos. Hacen poco por librarse del mal humor y sienten que no controlan su vida emocional. Se sienten abrumados y emocionalmente descontrolados.

3.- Aceptador.

Estas personas tienden a aceptar sus humores, y no tratan de cambiarlos. Existen dos ramas en el tipo de aceptador: Los que suelen estar de buen humor y tienen pocos motivos para cambiarlo y los que son susceptibles al

mal humor pero lo aceptan con una actitud de *laissez-faire*, sin hacer nada para cambiarlo a pesar de los trastornos que provoca. Esta actitud la encontramos en personas depresivas resignadas a su desesperación.

9.6 Esclavos de las emociones

El autodomínio es una habilidad de la inteligencia emocional que debemos desarrollar; consiste en: *ser capaces de soportar los tormentos emocionales a los que nos somete la vida en lugar de ser esclavos de la pasión*. Los Griegos lo definen como *prudencia e inteligencia para conducir la propia vida, un equilibrio y una sabiduría templados*; también se le conoce como *templanza, dominio del exceso emocional*.

El objetivo es el equilibrio no la supresión emocional, cada sentimiento tiene su valor y su significado. Una vida sin pasión sería aburrido, separado de la riqueza de la vida misma; lo que se quiere es una *emoción adecuada* de manera proporcionada a las circunstancias.

Cuando las emociones son demasiado apagadas crean aburrimiento; cuando están fuera de control y son extremas y persistentes, se vuelven patológicas como la depresión, la ansiedad, la furia, etc.

Mantener bajo control nuestras emociones perturbadoras es la clave para el bienestar emocional. Los extremos que duran demasiado tiempo con intensidad destruyen nuestra estabilidad.

Los momentos de decaimiento, así como los de entusiasmo dan sabor a la vida, pero es necesario que guarden un equilibrio.

Es independiente la inteligencia emocional con respecto a la académica, según estudios realizados, se encuentra poca o ninguna relación entre el cociente intelectual y el bienestar emocional de las personas.

9.7 Anatomía de la ira.

La ira nunca carece de motivo, pero pocas veces se trata de un buen motivo+ Benjamin Franklin.

Existen diferentes clases de ira; hay iras calculadas como la venganza a sangre fría.

De todos los estados de ánimo de los que la gente desea liberarse, la furia parece ser el más intransigente porque es el que peor domina.

A diferencia de la tristeza, la ira proporciona energía e incluso resulta tonificante. Tiene un poder seductor y persuasivo, se dice es incontrolable.

La sucesión de pensamientos airados que agudiza la ira es la clave potencialmente de una de las formas de distenderla: separar las convicciones que alimentan la ira. Cuando más tiempo reflexionemos sobre

lo que nos ha enfurecido más buenas razones+ y autojustificaciones podemos inventar para estar furiosos. Rumiar una y otra vez el problema alimenta la llama de la ira; pero si vemos las cosas de una forma diferente, más positiva es una manera de dejar de lado la ira.

El psicólogo Dolf Zillmann, nos dice que un disparador universal de la ira es la sensación de encontrarse en peligro. El peligro no tiene que ser una amenaza física, sino como una amenaza simbólica a la autoestima o a la dignidad. Ser tratado en forma injusta, ser insultado o menospreciado, frustración por no alcanzar los objetivos.

Alguien que haya tenido un día difícil en el trabajo será especialmente vulnerable a sentirse furioso más tarde en su casa por cualquier cosa que no le afectaría si no tuviera esa tensión.

Zillmann ha llegado a la conclusión de que cuando el organismo ya está en un estado de nerviosismo o tensión, y algo dispara un asalto emocional, la emoción consiguiente, ya sea ira o ansiedad tiene una intensidad especialmente marcada.

Cuando alguien se pone furioso, la ira creciente es una sucesión de provocaciones; pensamientos ó percepciones que provocan ira, cada uno cabalga sobre los restos del anterior; de ahí: la ira se construye sobre la ira; libre ésta de las trabas de la razón, estalla fácilmente en una reacción violenta.

En este punto la persona se vuelve implacable y es imposible razonar con ella; sus pensamientos giran en torno a la venganza y la represalia y no le importan las consecuencias. Zillmann nos dice que este nivel de excitación, alimenta una ilusión de poder e invulnerabilidad que inspira y facilita la agresión, y al carecer de una guía cognitiva cae en la respuesta más primitiva.

Una forma de aplacar éste pensamiento es aprovechar y desafiar los pensamientos que lo disparan. La ira puede ser evitada completamente si la información atenuante surge antes de que ésta empiece a actuar.

Cuando la gente está muy furiosa, descarta la información atenuante y entra en una incapacitación cognitiva.

Otra forma, es permitir que la ira se enfríe; buscando un marco en el que no haya más disparadores, podría ser dar un paseo, librarse de la persona con la que se discutió, buscar una distracción; para frenar el ciclo de pensamiento hostil y así poder alterar el humor: resulta imposible seguir furioso cuando estamos pasando por un momento agradable.

También el quedarnos a solas mientras nos calmamos suele ser una estrategia eficaz.

La catarsis: Dar rienda suelta a la ira, se dice que te hace sentir mejor; pero sirve de poco o nada para disiparla, aunque produce una sensación satisfactoria.

Dar rienda suelta a la ira es una de las peores formas de calmarla refiere la psicóloga Tice, ya que deja a las personas más enfurecidas, prolongando el estado de ánimo en lugar de ponerle fin.

Es más eficaz que la persona se calme y con un estado de ánimo más constructivo se enfrente al problema para resolverlo.

En una ocasión, se le preguntó a un maestro tibetano cual era la mejor manera de enfrentar la ira y respondió: No reprimirla, pero no actuar en consecuencia.

9.8 La preocupación

Es el núcleo de toda ansiedad. En cierto sentido, es un ensayo de lo que podría salir mal y como enfrentarse a ello; la tarea de la preocupación es alcanzar soluciones positivas con respecto a los peligros de la vida anticipándose a los riesgos antes de que éstos surjan.

La dificultad surge cuando las preocupaciones son crónicas y repetitivas y nunca llegan a una solución positiva. Las preocupaciones surgen de la nada, son incontrolables, generan ansiedad, y bloquean a la persona en un único e inflexible punto de vista acerca del tema que le preocupa. Las preocupaciones se expresan siempre en el oído de la mente, no en su ojo; es decir, en palabras no en imágenes, hecho que tiene importancia para el control de la preocupación.

Alguien que padece de insomnio, generalmente es por pensamientos impertinentes nos dice Borkovek, personas que se preocupan de una manera crónica y no podrían dejar de hacerlo.

La gente se preocupa por muchas cosas que tienen pocas probabilidades de ocurrir; y ven la preocupación como un amuleto que los protege anticipadamente de algún mal, evitando psicológicamente el peligro por el cual se obsesionan.

Las personas que se preocupan de manera constante, necesitan desafiar activamente los pensamientos inquietantes, si esto no ocurre, la espiral de la preocupación vuelve a comenzar; se debe adoptar una postura crítica con respecto a las suposiciones. Cuando se permite que una preocupación se repita una y otra vez sin ser desafiada, aumenta su poder de persuasión, desafiarla contemplando una gama de puntos de vista igualmente plausible impide que la única preocupación sea tomada como verdad.

9.9 Melancolía

Nos dice la psicóloga Deane Tice, que la gente tiene más inventiva cuando trata de liberarse de la tristeza. No toda debe evitarse, la melancolía como cualquier otro estado de ánimo tiene sus beneficios.

El pesar es útil, la autentica depresión no.

William Ctyron, proporciona una elocuente descripción de la enfermedad, entre ellas el odio por uno mismo, la sensación de que uno no vale nada, una sensación de temor y una sofocante ansiedad; las marcas intelectuales son confusión, falta de concentración mental y fallas en la memoria. Efectos físicos: insomnio, apatía e inquietud. Finalmente está el desvanecimiento de la esperanza que trae un dolor insoportable que te enfoca al suicidio. En una depresión como ésta la vida queda paralizada, no surgen nuevos comienzos.

La tristeza en sus límites extremos se convierte en una melancolía corriente.

La gente utiliza como estrategia contra ella el quedarse sola, que es atractivo cuando uno está deprimido y sólo sirve para añadir una sensación de soledad y aislamiento.

La táctica de socializar puede funcionar si la persona hace que su mente abandone la tristeza, pero si la utiliza para seguir pensando en aquello, solo prolongará se estado de ánimo.

Uno de los principales factores que determinan si un estado de ánimo deprimido persistirá o se superará es el grado en que la persona es capaz de cavilar sobre el problema.

Concluyendo, cuando la gente está deprimida debe hacer un esfuerzo especial para centrar su atención en algo totalmente optimista y ser cuidadoso de no elegir una película sentimental ó novela trágica por ejemplo que haga decaer nuevamente su ánimo. Otro eficaz recurso para superar la depresión es el ayudar a otras personas.

9.10 La negación optimista

Las personas que habitual y automáticamente eliminan de su conciencia cualquier perturbación emocional, se vuelven tan expertos en protegerse de los pensamientos negativos, que ni siquiera son conscientes de su negatividad del sentimiento. Estas personas se presentan con una luz positiva, con un estado de ánimo optimista. Niegan que la tensión los perturbe, mientras permanecen en un estado de reposo que se asocia con los sentimientos positivos.

9.11 Empatía

La empatía se construye sobre la consciencia de uno mismo: cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos.

Las personas carentes de empatía y comprensión, que no tienen idea de sus propios sentimientos, se sienten totalmente perdidos cuando se trata de saber lo que siente alguien que está con ellos. Son emocionalmente sordos. Las notas y acordes emocionales que se deslizan en las palabras y las acciones de las personas (tono de voz, cambio de postura, el elocuente silencio, el revelador temblor) pasan inadvertidos. Estas personas se desconciertan cuando alguien les revela sus sentimientos.

Esta imposibilidad de registrar los sentimientos de otro es un déficit importante de la inteligencia emocional y un trágico fracaso en lo que significa ser humano.

La raíz del interés por alguien surge de la capacidad de empatía. La habilidad de saber lo que siente el otro, participa en un sin fin de situaciones de la vida, desde las ventas hasta la administración, el idilio y la paternidad, pasando por la compasión y la actividad política.

Las emociones de la gente rara vez se expresan en palabras, con mayor frecuencia se encuentran a través de otras señales. La clave para intuir los sentimientos de otros está en la habilidad para interpretar los canales no verbales: el tono de voz, los ademanes, la expresión facial y cosas por el estilo.

Los resultados de estudios indican que las raíces de la empatía pueden rastrearse hasta la infancia. Prácticamente desde el día que nacen los niños se sienten perturbados cuando oyen llorar a otro bebé, respuesta que algunos consideran un temprano precursor de la empatía.

Este mimetismo del bebé, de llorar cuando ve que otro lo hace, desaparece a partir de los dos años y medio; momento en que se dan cuenta que el dolor de los demás no es de ellos y son más capaces de consolarlos. Empiezan a diferenciar en su sensibilidad general ante las aflicciones emocionales de otras personas.

Se descubrió a través de estudios que la empatía de los niños estaba relacionada con la disciplina que los padres imponían a sus hijos. Se notó que los chicos eran más empáticos cuando la disciplina incluía notorias llamadas de atención sobre la aflicción que su mala conducta provocaba en alguna otra persona. También descubrieron que la empatía se modela al ver cómo reaccionan los demás cuando alguien está afligido; al imitar lo que ven, los niños desarrollan una serie de respuestas empáticas, ayudando a otras personas afligidas.

Una buena sintonía es cuando tienen idea de lo que los demás sienten; aceptas y correspondes.

La ausencia prolongada de sintonía entre padres e hijos, supone un enorme perjuicio emocional para éstos últimos que tiene un alto costo emocional.

En la etapa final de la infancia aparece el nivel más elevado de empatía, a medida que los chicos son capaces de comprender la aflicción más allá de la situación inmediata y ver que puede existir aflicción crónica. En la adolescencia, esa comprensión puede reforzar convicciones morales en el deseo de aliviar las injusticias e infortunios.

10. Formato de Registro para Desempeño Académico.

SEMESTRE _____

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____

ASIGNATURAS	UNIDADES								OBSERVACIONES
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
	1.								
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									

INSTRUCCIONES: En el rubro de asignaturas, se anotan las asignaturas que estás cursando; en las casillas de unidades, vas anotando las calificaciones obtenidas en cada una de las unidades evaluadas. Esto te permite llevar un registro y control de tus competencias alcanzadas y no alcanzadas así como visualizar tu desempeño global durante el transcurso de tu semestre, detectar focos de alerta en caso de que tengas más de una unidad en la cual no alcanzaste la competencia en las asignaturas que cursas, lo cual te indica que debes realizar una revisión en tus procesos de estudio e introducir cambios para obtener los resultados deseados.

Te sugerimos utilices tinta roja para anotar las competencias no alcanzadas y de cualquier otro color las competencias que si alcanzaste.

En caso de que no puedas controlar tu solo (a) la situación acude a tu tutor o coordinador de carrera en busca de apoyo y orientación.

BIBLIOGRAFÍA

2. Aguilar E., México (1987), Se tu mismo sin sentirte culpable, Edit. Pax México
2. Buzan T., España (2000) El libro de los Mapas Mentales, Edit. Urano.
3. Camacho A., Lomelí G., Sevilla E.; México (1997), Taller de Formación de Alumnos; (Compilación), Instituto Tecnológico de Hermosillo, Hermosillo, Sonora
4. Camacho A. México (2009) Programa de Tutorías (Cuadernillo del estudiante) Instituto Tecnológico de Hermosillo Sonora
5. DGEST; México, (2012), Manual del Tutor del SNEST.
6. Casares, David, México, (2005). Planeación de vida y carrera, Edit. Limusa, 2ª Edición, Espíndola J., México, (1996) Fundamentos de la Cognición, Edit. Alhambra Mexicana.
7. Gardner Howard, México (1994) Estructuras de la mente, Edit.: Fondo Cultura (México)
8. Goleman, D., México (2012) Inteligencia Emocional, Edit. B. de Bolsillo
9. Hernández G. J. México (2005) ,Leer a mayor velocidad y con mejores resultados en Talento y Creatividad. Estrategias practicas para el desarrollo de habilidades intelectuales, Edit. Grupo editorial Cenzontle
10. Ontoria, P. Madrid, (2001). Mapas Conceptuales: Una técnica para aprender, Edit. Narcea.
11. Rodríguez M., México (1988) Administración del Tiempo, Edit. El Manual Moderno



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

PARTICIPANTES

MIE. Mara Grassiel Acosta González

Directora de Docencia de la DGEST

MARH. María del Rocío Ramírez Miranda

Jefa del Área de Desarrollo Académico de la DGEST

Lic. Ana María del Refugio Camacho Hernández

Coordinadora de Tutoría de la DGEST