



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE[®]

Escuela de Graduados en Educación

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Identificación de creencias hacia el estudio y el aprendizaje de estudiantes de preparatoria y su relación con el rendimiento académico.

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo

presenta:

Montserrat González Fernández

Asesor tutor:

Yolanda Ruiz

María Teresa Martínez Álvarez

Asesor titular:

Danitza Elfi Montalvo Apolin

Fresnillo, Zac. México

Abril, 2012

Dedicatorias

- *A mi familia, por apoyarme en cada proyecto que he emprendido a lo largo de mi vida, con tanto amor y comprensión.*
- *A mis amigas que me han apoyado en diferentes momentos importantes.*
- *A mis asesoras, por su paciencia y orientación que hicieron posible terminar este proyecto.*
- *A la vida, porque dentro de este milagro, se cumplen sueños que creímos olvidados.*

Identificación de creencias hacia el estudio y el aprendizaje de estudiantes de preparatoria y su comparación con alto y bajo rendimiento académico.

Resumen

El aprendizaje es el proceso de adquirir conocimientos, habilidades, o capacidades, por medio del estudio, la experiencia o la enseñanza. Este proceso puede enfrentar diferentes problemáticas, como es el bajo rendimiento académico de los estudiantes dentro de las instituciones educativas. Dicho fenómeno está relacionado con las causas de la deserción escolar, misma que conlleva a problemáticas educativas y sociales. La Programación Neurolingüística propone un marco de referencia para abordar diferentes problemáticas como son los niveles neurológicos para el cambio que propone Dilts (2008), dentro de los cuales encontramos el nivel de creencias. Como creencias, dentro del marco de la Programación Neurolingüística, entendemos aquellos juicios o evaluaciones que hacemos de nosotros mismos, de los demás y del mundo que nos rodea, mismas que determinan como le damos significado a los eventos que nos suceden (Izarki, 2007). Entendemos que en el nivel de creencias se busca identificar el significado que le da al aprendizaje el alumno; el cambio entonces se enfoca en su jerarquía de valores, en sus creencias hacia la escuela, hacia el maestro, hacia sí mismo y sus capacidades. De ahí que, surja la pregunta que motiva esta investigación *¿Existe relación entre el sistema de creencias de los alumnos de la preparatoria y su desempeño académico?* Pregunta que se buscó responder con la presente investigación por medio desarrollo de una metodología cualitativa, aplicada a estudiantes de preparatoria en la ciudad de Fresnillo, empleando como estrategia de recolección y análisis, la entrevista y el análisis de contenidos. En los hallazgos del presente trabajo se evidencia la diferencia no solo en el sistema de creencias, sino entre los diferentes niveles neurológicos, contexto, conductas, capacidades, creencias, identidad y trascendencia, que manejan los alumnos con alto rendimiento académico, en comparación con los alumnos de bajo rendimiento académico.

Tabla de contenidos

| | |
|---|----|
| CAPITULO 1.Planteamiento del problema..... | 1 |
| 1.1 Contexto..... | 1 |
| 1.2 Definición del problema..... | 3 |
| 1.2.1 Descripción del diagnóstico del problema..... | 4 |
| 1.2.2 Preguntas de Investigación..... | 7 |
| 1.3 Objetivos de la investigación..... | 8 |
| 1.3.1 Objetivo general..... | 8 |
| 1.3.2 Objetivos específicos..... | 8 |
| 1.4 Supuestos de la investigación..... | 9 |
| 1.5 Justificación..... | 10 |
| 1.6 Beneficios esperados..... | 11 |
| 1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación..... | 12 |
| 1.7.1 Delimitaciones..... | 12 |
| 1.7.2 Limitaciones. | 12 |
| 1.8 Definición de términos..... | 12 |
| CAPITULO 2. Marco teórico..... | 15 |
| 2.1 Antecedentes..... | 15 |
| 2.2 Bases teóricas de la Programación Neurolingüística..... | 17 |
| 2.2.1 Definición..... | 18 |

| | |
|---|--------|
| 2.2.2 Orígenes de la Programación Neurolingüística..... | 21 |
| 2.2.3 Fundamentos teóricos de la Programación Neurolingüística..... | 23 |
| 2.3 Programación Neurolingüística y aprendizaje..... | 28 |
| 2.3.1 Aprendizaje..... | 29 |
| 2.3.2 El proceso de aprendizaje..... | 30 |
| 2.3.3 Los estados y el aprendizaje..... | 32 |
| 2.3.4 Aprendiendo a aprender..... | 36 |
| 2.3.5 Aprendizaje dinámico..... | 37 |
| 2.4. Aplicación de Programación Neurolingüística en el campo de la educación.. | 39 |
| 2.4.1 Aportaciones de Programación Neurolingüística en el proceso de enseñanza – aprendizaje | 40 |
| 2.4.2 Aplicación de técnicas de Programación Neurolingüística dentro de contextos educativos..... | 41 |
| 2.4.2 .1 El cambio den Programación Neurolingüística..... | 44 |
| 2.4.2.2 El modelo SCORE, modelo de cambio..... | 45 |
| 2.4.2.3 Niveles neurológicos del cambio..... | 49 |
| 2.4.2.4 Niveles de apoyo para el aprendizaje y el cambio..... | 52 |
| CAPÍTULO 3. Metodología..... | 55 |
| 3.1 Enfoque Metodológico..... | 55 |
| 3.1.1 Enfoque Cualitativo..... | 56 |
| 3.2 Método y Técnicas de Recolección de Datos..... | 57 |
| 3.2.1 Método seleccionado para la investigación..... | 57 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.2 Las técnicas de investigación..... | 59 |
| 3.2.2.1 La entrevista. | 59 |
| 3.2.2.2 Análisis de contenidos..... | 62 |
| 3.2.2.2.1 Matriz de Análisis de entrevista..... | 62 |
| 3.3 El procedimiento de la investigación..... | 63 |
| 3.4 Población y Muestra de la Investigación..... | 64 |
| 3.4.1 Criterios de selección..... | 65 |
| 3.5 Línea de investigación..... | 66 |
| CAPÍTULO 4. Resultados obtenidos | 67 |
| 4.1 Análisis descriptivo e interpretación de resultados..... | 68 |
| 4.1.2 Entrevista en profundidad..... | 68 |
| 4.2 Triangulación..... | 84 |
| CAPÍTULO 5. Conclusiones..... | 86 |
| 5.1 Hallazgos..... | 86 |
| 5.1.1 Conclusiones en torno a las preguntas de investigación..... | 88 |
| 5.1.2 Conclusiones en torno a los objetivos de la investigación..... | 92 |
| 5.1.3 Conclusiones en torno a los supuestos de la investigación..... | 94 |
| 5.2 Recomendaciones..... | 95 |
| Referencias..... | 96 |
| Apéndices..... | 101 |
| APÉNDICE 1. Matriz de análisis de entrevista: Categorías: Contexto, conductas y capacidades..... | 101 |

| | |
|--|-----|
| APÉNDICE 2. Matriz de análisis de entrevista: Categorías: Creencias..... | 103 |
| APÉNDICE 3. Matriz de análisis de entrevista: Categorías: Creencias, identidad y trascendencia.. .. | 104 |
| APÉNDICE 4. Carta de Solicitud al Instituto..... | 105 |
| APÉNDICE 5. Carta de Consentimiento..... | 107 |
| APÉNDICE 6. Guía de Entrevista | 108 |
| APÉNDICE 7. Currículo Vitae..... | 114 |

CAPITULO 1

Planteamiento del problema

La presente investigación pretende conocer la relación que existe entre las creencias que tienen los estudiantes acerca del aprendizaje, la institución, las asignaturas, sus capacidades, identidad, entre otras; con los resultados académicos que presentan los estudiantes adolescentes de la preparatoria. El sistema de creencias se abordará dentro del marco de Programación Neurolingüística.

1.1 Contexto

La preparatoria en donde se realizó la investigación pertenece a un reconocido sistema educativo en México, conformado por varios Campus ubicados en diferentes ciudades mexicanas, en el cual se ofrecen programas de Bachillerato, Licenciaturas, Ingeniarías y Posgrados.

En la Ciudad de Fresnillo Zacatecas, se maneja únicamente el nivel educativo de bachillerato. Para ingresar a la institución en el programa bilingüe, los aspirantes deben alcanzar una puntuación mínima de 980 puntos en el examen de admisión. La evaluación que se aplica es el *College Board*, cuya calificación máxima es de 1600 puntos, divididos en habilidades verbales y habilidades matemáticas.

Aunque el examen mide las habilidades que los aspirantes necesitan tener para enfrentar las exigencias educativas en el nivel de preparatoria, al ingresar a primer semestre, se ha observado que es alto el porcentaje de alumnos que reprobaban tres o más de las siete materias académicas que deben cursar.

Dentro de la institución la calificación mínima aprobatoria es de 70 sobre 100. Los alumnos presentan exámenes en cuatro momentos, tres exámenes parciales y una

evaluación final, a lo largo de 16 semanas del semestre. La nota final implica el resultado de estas evaluaciones.

Además, la situación académica de los alumnos depende del número de materias reprobadas. Al iniciar la preparatoria todos los estudiantes tienen el estatus (situación académica) de regulares. Sin embargo, si un alumno reprueba tres materias o más al final de un semestre, su estatus cambia a condicional, y si un alumno con este estatus nuevamente reprueba tres materias o más, su situación académica pasa a ser irregular; con lo cual, si reprueba dos materias o más a lo largo de la preparatoria, es dado de baja del sistema.

Además de los profesores de las materias académicas, los alumnos cuentan con un profesor – tutor, quien se encarga de dar seguimiento académico y/o emocional a los alumnos. Dentro de esta materia se abrió un espacio para atender necesidades especiales de los alumnos con mayores dificultades académicas. Este es un programa preventivo al fracaso escolar y al estatus de irregular.

Sin embargo, aun cuando son apoyados, algunos alumnos adquieren el estatus de irregular al reprobar tres materias o más siendo condicionales. El número de alumnos condicionales e irregulares varía de una generación a otra y de un campus a otro, sin embargo, en la ciudad de Fresnillo aproximadamente el 10% de los alumnos se vuelven condicionales, y uno de cada 20 se vuelve irregular.

Programación Neurolingüística es una disciplina que engloba una serie de técnicas que permiten analizar, codificar y modificar conductas y cogniciones (Rincón Quintero y Caridad, 2006). Según el marco de la Programación Neurolingüística, las creencias son los componentes cognitivos que determinan como damos significado a los eventos que suceden

a nuestro alrededor, son los juicios que hacemos de nosotros mismos, de los demás y del mundo que nos rodea. La importancia de éstas es que nuestra conducta y emociones funcionan a partir de ellas (Izarki, 2007).

La autora de la presente investigación, formo parte del Departamento Psicopedagógico de la Preparatoria de esta institución, trabajando especialmente con estudiantes condicionales e irregulares, y como parte de su desarrollo académico, estudio la Maestría en Programación Neurolingüística aplicando ésta disciplina a su quehacer profesional.

Por lo tanto, como parte del programa de Maestría en Educación con Enfoque Cognoscitivo del Tecnológico de Monterrey, esta investigación pretendió identificar las creencias que desarrollan los alumnos hacia el estudio y el aprendizaje y que se relacionan en los resultados de su desempeño académico. Con lo cual, se puede apoyar el trabajo del Departamento de Tutoría de la Institución.

1.2 Definición del Problema

Uno de los problemas más relevantes dentro de los sistemas educativos es el bajo rendimiento académico de los estudiantes; entendiendo por bajo rendimiento académico, cuando un alumno no alcanza el desempeño esperado por la institución en la que estudia, no logrando aprobar las asignaturas de un determinado ciclo escolar. Así, este tipo de dificultades repercuten en el desarrollo académico del alumno aumentando la deserción escolar.

La autora de la presente investigación ha trabajado dentro del departamento psicopedagógico en diferentes niveles escolares: pre-escolar, primaria, secundaria, preparatoria y profesional, y ha tenido la oportunidad de observar directamente el fenómeno de la deserción escolar y el bajo rendimiento académico. De ahí su interés la investigación de éste problema.

1.2.1 Descripción del diagnóstico del problema

El bajo rendimiento académico ha sido abordado por múltiples teorías y técnicas, por diferentes enfoques psicológicos desde hace años, y sin embargo, hoy en día sigue siendo un factor importante de preocupación dentro de las instituciones educativas.

Zúñiga (2006), menciona que las deficiencias dentro los sistemas educativos repercuten en el proceso de aprendizaje generando bajo rendimiento académico, frustración, incapacidad y deserción escolar.

La deserción escolar se refiere al fenómeno que se da cuando una persona en edad escolar abandona los estudios. Es necesario tomar en cuenta que los factores que se involucran dentro de este fenómeno son individuales, familiares e inclusive sociales (Gardner, 2000).

Dicho fenómeno se da en todos los niveles educativos y las causas son multifactoriales, por lo cual es difícil de abordar. Básicamente las causas se engloban en externas e internas a la escuela. Como causas externas entendemos que existen factores sociales, familiares o económicos que determinan el abandono escolar. Dentro de las causas internas, se encuentran la repetición, la reprobación, el absentismo, y la falta de interés en los estudios son las más frecuentes (Cárdenas, 2009).

Como menciona Bartolucci (2009), es preocupante el problema de deserción escolar que existe en México y más preocupante aún la poca eficacia con que las Instituciones han abordado este problema. En Latinoamérica, especialmente países como México, el 37% de los adolescentes abandonan la escuela antes de terminar la secundaria, y la mitad de ese porcentaje, no termino la primaria (Cárdenas, 2009).

En Septiembre de 1997 la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa menciona que sólo dos de cada cien niños que ingresan a primaria, logran terminar una licenciatura (Bartolucci, 2009).

Vidales (2009), también menciona que el fracaso escolar es un fenómeno multicausal y complejo que tiene dos vertientes problemáticas, una educativa y la otra social. Por un lado, el problema educativo se refiere a que el alumno interrumpe su proceso de formación sin adquirir las habilidades, conocimientos y destrezas necesarias para su edad y desempeño profesional, ni la titulación correspondiente; y por otro, la problemática social que conlleva lo anterior se refiere a que la falta de formación educativa reduce las posibilidades de encontrar empleo acrecentando las posibilidades de marginación, desempleo y delincuencia.

Debido a la relevancia del bajo rendimiento académico, a su relación con el abandono escolar, y a la formación en Programación Neurolingüística de la autora de la presente investigación, fue que se tomó la iniciativa de abordar esta problemática escolar tomando ésta disciplina como herramienta de trabajo.

El primer acercamiento fue en la Ciudad de Guadalajara, con estudiantes de secundaria, durante el ciclo escolar 2000 – 2001; en donde se trabajó con estudiantes que tuviesen al menos tres materias reprobadas. Se aplicó el modelo SCORE, o bien, síntoma, causa, objetivo, recursos y efectos, desarrollado por Dilts (O'Connor y Seymour, 1994).

Al finalizar el ciclo escolar se obtuvieron resultados significativos. Esto es, de 140 alumnos que asistieron al grupo de apoyo, 98 de ellos lograron aprobar todas sus materias al finalizar el curso. Con lo cual, el 70% de la población atendida logro el objetivo de trabajo.

Dentro de este proceso, se comenzaron a buscar cambios a nivel de contexto, conductas, capacidades y habilidades. Sin embargo, un punto clave fue cuando se identificaron cambios en los niveles de creencias e identidad. Como mencionan Dilts, Hallbom y Smith (1997), el identificar las creencias que limitan o potencializan el desempeño académico de los estudiantes es fundamental para buscar un cambio en las mismas y así, lograr resultados conductuales y cognitivos más eficientes.

Posteriormente, en bachillerato se continuó trabajando con estudiantes con bajo rendimiento académico diseñando un programa con técnicas de Programación Neurolingüística, especialmente el cambio de creencias limitantes (Dilts, Hallbom y Smith, 1997).

Con base en los resultados obtenidos la presente investigación pretende abordar la problemática del fracaso y la deserción escolar, tomando en cuenta las causas intraescolares y bajo el marco de Programación Neurolingüística a través de la identificación de creencias favorecedoras y limitantes que los estudiantes de un grupo de preparatoria en la ciudad de Fresnillo Zacatecas presentan con respecto al estudio y al aprendizaje, y la relación que tienen éstas con su desempeño académico. La investigación se llevó a cabo durante el semestre Agosto – Diciembre 2009.

1.2.2 Preguntas de Investigación

La investigación se llevó a cabo durante el semestre Agosto – Diciembre 2009, dentro de una preparatoria de la ciudad de Fresnillo, Zacatecas. Como menciona Dilts (2008), el sistema de creencias es nivel de cambio más importante considerado por Programación Neurolingüística, ya que las creencias respaldan y determinan nuestros comportamientos, pensamientos, y emociones. Identificar las creencias favorecedoras y limitantes que se presentan y se relacionan con respecto al aprendizaje y el estudio durante la etapa de preparatoria pretende ser una opción de trabajo preventivo para el fracaso escolar y por lo tanto para la deserción.

Preguntas de Investigación.

La pregunta central de la presente investigación es:

¿Existe relación entre las creencias que presentan los estudiantes de preparatoria con respecto al estudio y el aprendizaje y su desempeño académico?

De la que se desprenden las siguientes preguntas secundarias:

¿Cuáles son las creencias relacionadas con el bajo rendimiento académico?

¿Cuáles son las creencias relacionadas con el alto rendimiento académico?

¿De qué manera se relaciona el sistema de creencias con los niveles neurológicos de conductas, habilidades, identidad y trascendencia y su desempeño académico?

En cuanto a los indicadores que se tomarán en cuenta en dicha investigación son:

- a) Las creencias reportadas por los alumnos dentro de la investigación, la cual se realizará por medio de una entrevista semi estructurada.
- b) La identificación del sistema creencias relacionados con el proceso de aprendizaje y los niveles neurológicos; las cuales se refieren a creencias con respecto a la institución, profesores, contexto, habilidades y hábitos de estudio, conductas y capacidades, y la percepción que tienen de sí mismos.
- c) El desempeño académico de los estudiantes de preparatoria, tomando en cuenta el número de materias aprobadas y/o reprobadas en el semestre Agosto – Diciembre 2009.
- d) La correlación entre las creencias identificadas y el desempeño académico.

1.3 Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo general

El presente estudio pretende identificar las creencias con respecto al estudio y al aprendizaje en seis estudiantes de preparatoria y su relación con otros niveles de cambio de contexto, conductas, capacidades, identidad y trascendencia propuestas por la Programación Neurolingüística (Dilts, Hallbom, Smith, 1996), y a su vez identificar la relación del sistema de creencias con el desempeño académico.

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Identificar las creencias que los alumnos tienen en cuanto al estudio y que están relacionadas con el bajo rendimiento académico

- b) Identificar las creencias que los alumnos tienen en cuanto al estudio y están que relacionadas con el alto rendimiento académico.
- c) Correlacionar el sistema de creencias de los estudiantes de preparatoria con los niveles de cambio de contexto, conductas, capacidades, identidad y trascendencia.

1.4 *Supuestos de la Investigación*

La presente investigación parte del supuesto de que el sistema de creencias es el nivel más profundo de cambio que propone Programación Neurolingüística ya que determinan los significados que le otorgamos a los otros niveles de cambio que son contexto, conductas, capacidades, habilidades, identidad y trascendencia, lo cuales se involucran en el proceso de aprendizaje y en los resultados obtenidos en el rendimiento. (Dilts y DeLozier, 2000).

Por lo tanto, como afirman Dilts y Epstein (1997), el sistema de creencias de un individuo se relaciona con el significado que le da a su mundo, a los eventos que le suceden, a los demás, e inclusive a como se percibe él mismo. En relación con lo anterior, como menciona Miller (1960, mencionado en O'Connor, y Seymour, 1996), las cogniciones y pensamientos se relacionan de forma directa y sistémica con la conducta y las emociones, por lo que, un cambio en cualquiera de estas áreas, impacta cambiando las otras dos.

Así, dentro del proceso de aprendizaje, hacer un cambio en el sistema de creencias hacia las asignaturas, el estudio, los profesores, las capacidades y habilidades de los alumnos y su autopercepción, pueden implicar un cambio en su rendimiento académico.

De ahí la importancia de identificar las creencias que presentan los estudiantes de preparatoria y relacionarlas con los resultados que presentan los alumnos con un alto y bajo desempeño académico.

1.5 *Justificación*

Jadue (2002) menciona que los alumnos con un bajo rendimiento académico, presentan dificultades emocionales y de conducta relacionadas con alteraciones cognitivas que no necesariamente pueden ser asignadas a categorías propias de los problemas de aprendizaje.

Rodríguez (1986, mencionado en Lozano 2008) considera el fracaso escolar como la situación en la que los alumnos no consiguen obtener los resultados esperados, el cual está relacionado con tres determinantes básicas, las familiares, las académicas y las personales, siendo éstas últimas las de mayor relevancia. Dentro de las variables personales dicho autor que destaca la motivación al estudio y el auto concepto.

Según González (1997, mencionado en Lozano 2008) existe cierto consenso entre diferentes teorías motivacionales que identifican el concepto de motivación y auto concepto con creencias y valores consientes. En Programación Neurolingüística, el sistema de creencias se refiere a todas aquellas cogniciones y significados que le damos a los eventos, a las demás personas, y a nosotros mismos, las cuales actúan como filtros de nuestra percepción determinando nuestras conductas y emociones. Por lo tanto, un cambio en el sistema de creencias, genera un cambio en el comportamiento y en las emociones (Dilts y Epstein, 1997).

Así, como menciona Galvés Fernández (2006), la motivación intrínseca y extrínseca que los alumnos presentan hacia el estudio es tan importante o más que la inteligencia para alcanzar buenos resultados académicos. De ahí que, dentro del modelo de Programación Neurolingüística, identificar las creencias que se relacionan con el proceso de aprendizaje nos permite tener en cuenta variables fundamentales para los resultados académicos de los estudiantes.

Por otro lado, la deserción y el fracaso escolar son una problemática educativa y social que han sido abordadas desde hace años y siguen siendo motivo de preocupación escolar. El trabajo de identificación de creencias bajo el marco de la Programación Neurolingüística, pretende ser un punto de partida que para abordar dicha problemática.

1.6 Beneficios Esperados

Los beneficios esperados con ésta investigación están relacionados con diferentes ámbitos. Por un lado, dentro del ámbito personal, la autora de la presente investigación será beneficiada en su práctica profesional. Por otro lado, los alumnos involucrados podrán tener la posibilidad de identificar sus propias creencias y como éstas limitan o favorecen su aprendizaje. En el ámbito social, los ambientes educativos tendrán la posibilidad de tener una herramienta de trabajo para apoyar a alumnos que presentan bajo rendimiento académico, fracaso escolar, rezago educativo o repetición, lo cual está relacionado con la deserción escolar. Así, bajo el modelo de Programación Neurolingüística se abriría una nueva oportunidad de reducir el índice de adolescentes que no logran terminar su preparatoria.

1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.7.1 Delimitaciones

La presente investigación se limita al estudio de una población que comprende seis estudiantes de una preparatoria en la ciudad de Fresnillo.

El estudio aproximadamente duro seis meses comprendidos durante el ciclo escolar 2009 - 2010. En cuanto a los recursos se empleó la oficina del departamento psicopedagógico, una computadora portátil y grabadora de audio.

1.7.2 Limitaciones.

Las limitaciones encontradas durante la investigación fueron de tiempo por parte de los estudiantes y de tiempo por parte del investigador. Fue complicado establecer horas de entrevistas para los alumnos. Otra limitación importante fue el número de alumnos investigados, ya que en la Institución solo hay 70 alumnos, divididos en tres grupos, uno de cada año escolar.

1.8 Definición de Términos

- a. Programación Neurolingüística: es el estudio de excelencia humana, que busca cambios a través de identificar los modelos que siguen las personas cuando estas obtienen resultados exitosos, para lograr así que se desplacen del estado actual al estado deseado, tomando en cuenta para ello los aspectos emocionales, psicológicos, intelectuales, sociales y de comunicación (Dilts, 1999).

- b. Aprendizaje: el proceso de adquirir conocimientos, habilidades o capacidades por medio del estudio, la experiencia o la enseñanza. Definir este proceso no es tarea fácil, sin embargo, el proceso de aprendizaje puede definirse con mayor precisión si tomamos en cuenta sus resultados: mejor rendimiento, adquisición de nuevas capacidades, nuevos conocimientos y nuevas actitudes (O'Connor y Seymour, 1994).
- c. Enseñanza: es el arte de comunicar el conocimiento y las habilidades de una persona a otra (O'Connor y McDermontt, 1998).
- d. Aprendizaje dinámico: utiliza los principios de modelado y herramientas de Programación Neurolingüística para desarrollar habilidades naturales de aprendizaje mediante la percepción consciente, la exploración y el descubrimiento, es un proceso que se da en múltiples niveles simultáneamente, por ejemplo, creencias, valores, identidad personal, autoestima, conductas, y procesos cognitivos (Dilts y Epstein, 1997).
- e. Niveles Neurológicos: modelo construido por Robert Dilts para abordar todo proceso que implique un cambio, da un marco para organizar y recoger la información de forma que se pueda identificar el mejor lugar en donde intervenir para realizar el cambio deseado. Todo proceso involucra múltiples niveles simultáneamente, éstos son: contexto, conductas, creencias y valores, identidad personal, y trascendencia (O'Connor y Seymour, 1994).

- f. Sistema de Creencias. Se identifica dentro de los niveles neurológicos para el cambio dentro del cuarto nivel y se compone de todas aquellas cogniciones, valores y pensamientos que fundamentan nuestras emociones y conductas (Dilts y Epstein, 1997).

CAPITULO 2

Marco Teórico

En el presente capítulo se abordarán los diferentes conceptos relacionados con el modelo de Programación Neurolingüística y que dan sustento a las herramientas psicológicas que propone este marco de referencia para el trabajo de identificación y cambio de creencias y su relación con los niveles neurológicos del cambio desarrollados por Dilts y Epstein (1997).

Se abordarán diferentes estudios que se han hecho en relación al tema mencionado dentro del apartado de antecedentes, y posteriormente se llevará a cabo la revisión de literatura relacionada con el proceso de aprendizaje, programación neurolingüística, y específicamente, el sistema de creencias y los niveles neurológicos.

2.1 Antecedentes

Uno de los problemas más relevantes dentro de los sistemas educativos es el bajo rendimiento académico de los estudiantes; ya que este tipo de dificultades repercuten en el proceso de aprendizaje generando deserción escolar.

Esta problemática ha sido estudiada desde múltiples aspectos: problemas neurológicos, problemas de aprendizaje, hábitos y técnicas de estudio, dificultades en la percepción, la atención, memoria, problemas didácticos, pedagógicos, de motivación, entre otros (Arriaga, 2003).

Según Gardner (2000), esta problemática específica, se relaciona con múltiples factores, como son las características individuales, familiares, escolares, y sociales. Sin embargo, dada la amplitud de los diferentes factores antes mencionados, el presente estudio

pretende enfocarse esencialmente a características individuales de los alumnos como es el sistema de creencias.

Dentro de las características individuales, es importante mencionar que existen trastornos específicos que pueden derivar en un mal rendimiento escolar como son las dislexias, discalculias, el déficit de atención con hiperactividad, algún trastorno de la percepción, la actividad motora, etc.; desinterés, inflexión, inhibición intelectual, fobia escolar, rechazo, y ruptura escolar (Castells y Silber, 1998).

A pesar de la antigüedad de este problema, y de su estudio desde diferentes aspectos y teorías, hoy en día, el fracaso y la deserción escolar, siguen siendo un aspecto importante de mejora dentro de los sistemas educativos.

En relación con lo anterior, O'Connor y Seymour (1996), afirman que todos los seres humanos tenemos la disposición natural a aprender, sin embargo, el sistema educativo se concentra más en lo que enseña, en los programas; y pasa por alto el proceso de aprendizaje. Lo cual genera dos consecuencias, por un lado muchos estudiantes tienen dificultades para captar la información, y por otro, aunque logren aprenderla, tendrá muy poco significado para ellos, y por lo tanto, no la retienen.

Por lo tanto, estos autores ratifican la importancia de aprender a aprender, esto se refiere, a enseñar a los estudiantes estrategias efectivas de aprendizaje facilitando así, el rendimiento académico.

El proceso de aprendizaje se encuentra íntimamente relacionado con nuestro sistema de creencias, ya que éstas influyen en nuestro comportamiento, favoreciendo o inhibiendo una conducta. Por lo tanto, las estrategias efectivas o inefectivas de aprendizaje, se

encuentran relacionadas y modificadas por nuestro sistema de creencias (O'Connor y Seymour, 1996).

Dilts (1999) propone que los cambios y el aprendizaje se dan en diferentes niveles a los cuales llama Niveles Neurológicos y son: contexto, conducta, capacidades, creencias, identidad y trascendencia.

Por otro lado, Dilts (2001), menciona que un problema es básicamente el espacio entre la situación actual y lo que se desea. Esto se refiere a que toda situación que es percibida como problemática, nos habla de un objetivo por lograr. Dentro del modelo SCORE, se especifica el síntoma o situación actual, las causas de dicha situación, se establece un objetivo que se desea lograr, se buscan los recursos de cambio y se cuida el efecto o consecuencias de dicho cambio.

Muchos de los estudios e intervenciones que se hacen en los sistemas educativos para disminuir el fracaso escolar, se encuentran dentro de los tres primeros niveles de cambio, contexto, conductas y habilidades. Sin embargo, según Dilts (1999), un cambio en niveles superiores genera un cambio en niveles inferiores, por lo cual, es importante identificar cuáles son aquellas creencias que limitan o potencializan las conductas y habilidades relacionadas con el proceso de aprendizaje.

2.2 Bases teóricas de la Programación Neurolingüística

En el siguiente apartado se revisarán algunas teorías que dan base a la Programación Neurolingüística, y los diferentes autores que han aportado ideas a este modelo o bien que han recopilado las ideas y teorías de otros autores para incluirlos dentro de los sustentos de dicho modelo.

2.2.1. Definición

Definir Programación Neurolingüística es una tarea que implica revisar el concepto que proponen diferentes autores. O'Connor y Seymour (1994) afirman que Programación Neurolingüística “es el arte y la ciencia de la excelencia personal,” ya que esta herramienta estudia cómo algunas personas sobresalen en un campo y cómo esos patrones se pueden enseñar a otras personas. En este sentido, Programación Neurolingüística es un meta-modelo, un modelo para obtener modelos que siguen las personas al realizar una actividad de manera exitosa (O'Connor y Seymour, 1994, p. 28).

González (1996), coincide con que la Programación Neurolingüística es un modelo que se centra en la estructura de la experiencia, más que en el contenido de ella. Esto se refiere a que Programación Neurolingüística centra su estudio en el cómo de las experiencias que vive cada persona, en los procesos más que en los contenidos. Es decir, Programación Neurolingüística “es un modelo de modelos que se enfoca en el estudio de cómo se estructura la experiencia subjetiva y como ésta se comunica a otros, por medio del lenguaje” (González 1996, p.26).

Bertolotto (1999) afirma que el campo de estudio de la Programación Neurolingüística es la experiencia subjetiva, y afirma que no pretende ser una teoría, sino un modelo, haciendo referencia a modelo como “el conjunto de procedimientos cuya utilidad es la medida de su valor” (Bertolotto, 1999 p. 7).

No podemos hablar de lo que es Programación Neurolingüística, sin tomar en cuenta a sus creadores. Bandler y Grinder (1980) engloban tres aspectos cuando acuñan el término de Programación Neurolingüística:

- a. Programación: se refiere al proceso de organizar nuestras ideas y acciones para lograr resultados específicos.
- b. Neuro: del griego neurón, y quiere decir nervio, se refiere a que toda conducta es el resultado de los procesos neurológicos de visión, audición, olfato, gusto tacto y sentimiento.
- c. Lingüística: del latín lingue, quiere decir lenguaje, e indica que los procesos cognitivos están representados y organizados en modelos y estrategias mediante el sistema del lenguaje y comunicación.

Este concepto de Programación Neurolingüística, fue creado por Bandler y Grinder a principios de los años setenta, quienes afirman que Programación Neurolingüística fue el nombre que inventaron para evitar la especialización en un campo o en otro ya que básicamente se refiere a diferentes maneras de enseñarle a la gente a usar su cabeza (Bandler y Grinder, 1982).

Programación Neurolingüística es un modelo que incorpora una tecnología que permite hacer cambios enfocándose a que las personas identifiquen su estado actual o el síntoma, cómo piensan, sienten, qué hacen y que resultados consiguen; y a considerar lo que desean o el objetivo, esto es, lo que en verdad les gustaría que sucediera en lugar de lo que tienen, el estado deseado; y luego, desplazarse de uno hacia el otro (Harris, 1999).

Robbins (1991), también aporta un concepto significativo sobre la Programación Neurolingüística al considerar que es el estudio de cómo el lenguaje, tanto verbal como no verbal, afecta el sistema nervioso, es decir, que a través del proceso de la comunicación se puede dirigir el cerebro para lograr resultados óptimos.

Programación Neurolingüística es el estudio de excelencia humana, que busca cambios a través de identificar los modelos que siguen las personas cuando estas obtienen resultados exitosos, para lograr así que se desplacen del estado actual al estado deseado, tomando en cuenta para ello los aspectos emocionales, psicológicos, intelectuales, sociales y de comunicación (Dilts, 1999).

O'Connor y Seymour (1994) resume en un "Seminario de tres minutos" lo que es Programación Neurolingüística:

"...Si la Programación Neurolingüística tuviera que ser resumida en un seminario de tres minutos, sería más o menos así: el director del seminario entraría y diría: "Señoras, señores, para tener éxito en la vida solo tienen que recordar tres cosas. En primer lugar saber lo que quieren, en segundo lugar, estar alerta y mantener los sentidos abiertos de forma que se den cuenta de lo que están obteniendo, y en tercer lugar, tener la flexibilidad de ir cambiando su forma de actuar hasta que obtengan lo que quieran". Luego escribiría en la pizarra: objetivo, agudeza, flexibilidad; y se marcharía..." (O'Connor y Seymour 1994, p 37).

2.2.2 Orígenes de la Programación Neurolingüística

La Programación Neurolingüística surge durante los años setentas, como resultado del trabajo de John Grinder, quien era profesor ayudante de lingüística en la Universidad de California Santa Cruz, y de Richard Bandler, quien estudiaba psicología en dicha Universidad. Ambos tenían inquietud en el campo de la psicoterapia, por lo cual comenzaron a estudiar a tres grandes en esta área. Fritz Pearls, creador de la escuela de terapia Gestalt, Virginia Satir, excelente terapeuta familiar y Milton Erikson, el mundialmente famoso Hipnoterapeuta (O'Connor y Seymour, 1994).

Existen muchas influencias en el desarrollo de lo que hoy es Programación Neurolingüística, que según Harris (1999) datan de algunas décadas anteriores a 1972. Este autor menciona que tanto Bandler como Grinder, son más recopiladores que creadores, debido a que muchas de las ideas que fundamentan Programación Neurolingüística, ya habían sido escritas por autores anteriores. De hecho, el término “neurolingüística” fue utilizado por Korzybski en 1933 en su libro *Science and Sanity* (Harris, 1999).

A finales de la década de los cincuentas, en Palo Alto California, se reunió un grupo de investigadores liderados por Gregory Bateson, para realizar el Proyecto de Investigación de la Comunicación, el cual se enfocaba al estudio de las comunicaciones, la psicoterapia, la terapia breve y la conducta animal. Posteriormente, se forma el Instituto de Investigación Mental, al cual pertenecieron Watzlawick y Weakland, y se conoció como “El grupo de palo alto”. Ambos trabajos tienen una fuerte influencia en el desarrollo de la Programación Neurolingüística (Harris, 1999).

California fue entonces un punto esencial para la creación de nuevas ideas y teorías psicológicas. Dentro de este ambiente, en la Universidad de Santa Cruz, se formó un grupo

interesado en el perfeccionamiento personal, la creatividad y las comunicaciones, al cual pertenecieron Bandler y Grinder. Como ya se mencionó, ambos decidieron estudiar los trabajos de Pearls y Satir, y posteriormente de Milton Erickson. Con los dos últimos fue posible hacer las investigaciones cara a cara, pero con Pearls analizaron su trabajo por medio de videos grabados, ya que éste había fallecido (Harris 1999).

Después de esta investigación, Bandler y Grinder plasmaron sus ideas en cuatro libros publicados entre 1975 y 1977: “La Estructura de la Magia I y II”, y “Patrones Hipnóticos I y II”. En este momento fue de gran importancia la cercanía de Gregory Bateson quien comenzó a hacer diversas aportaciones a las investigaciones de estos autores. En 1977 Bandler y Grinder realizaron seminarios públicos por todo el país y fue así como sus ideas se fueron expandiendo (O’Connor y Seymour, 1996).

O’Connor y Seymour (1994) mencionan que en la primavera de 1976 Bandler y Grinder estaban en una cabaña y después de una sesión de treinta y seis horas se preguntaron el nombre que debían poner a sus descubrimientos. Decidieron llamarlos “Programación Neurolingüística”.

Bandler y Grinder formaron la Sociedad de Programación Neurolingüística y la editorial llamada Meta Publications, en donde se publicaron varios libros de Programación Neurolingüística. En 1977 fundaron la División de Formación e Investigación (DOTAR) en Santa Cruz CA, a la cual pertenecían figuras importantes como Judith DeLozier, Leslie Cameron, Maribeth Anderson, Robert Dilts y David Gordon. Este fue el primer Instituto de formación de Programación Neurolingüística. A principios de la década de los ochentas la sociedad entre Bandler y Grinder se disolvió, ambos han seguido escribiendo y enseñando por separado (Harris, 1999).

2.2.3 Fundamentos teóricos de la Programación Neurolingüística

Sambrano (1997) menciona que Programación Neurolingüística se origina a partir de la Lingüística, la Terapia Gestalt, la Semántica General, Análisis Transaccional, y la Terapia Cognitiva Conductual. También la Terapia Familiar, específicamente con Virginia Satir, y la Hipnosis Ericksoniana son parte fundamental de sus orígenes (O'Connor y Seymour, 1994).

Bandler y Grinder son más recopiladores de ideas que creadores en sí de teoría. Por lo tanto, Programación Neurolingüística y sus fundamentos, se relacionan con diferentes ideas y escritos de autores anteriores, mismos que se enlistan a continuación:

a) Alfred Korzybki.

Nació en Varsovia en 1879, y se le conoce como el padre fundador de la semántica general, ya que en 1839 fundó un Instituto en este campo. Fue la primera persona en utilizar el término “Neurolingüística” dentro de su libro *Science and Sanity* en 1933 (Harris, 1999).

b) Noam Chomsky.

Profesor de lingüística, su trabajo en semántica está basado en las ideas de Korzybki. En 1957 publica “Estructuras Sintácticas” en donde establece el modelo de transformación del lenguaje con sus conceptos de estructura superficial y estructura profunda, elementos básicos del meta modelo en Programación Neurolingüística (Harris, 1999).

c) Gregory Bateson.

Antropólogo y autor Británico, trabajó como etnólogo en el Hospital de Administración de Veteranos de Palo Alto y posteriormente dio conferencias en Santa Cruz, cuando Bandler y Grinder estaban desarrollando Programación Neurolingüística. Es reconocido por sus diferentes trabajos en comunicación, teoría de los sistemas, psicología, psiquiatría, antropología, evolución biológica y genética. Programación Neurolingüística retoma sus ideas en cuanto a que las personas funcionan como sistemas buscando la congruencia entre lo que hacen y piensan a través de procesos conscientes e inconscientes (Harris, 1999).

d) Carlos Castañeda.

Antropólogo y autor que utiliza en sus escritos metáforas en forma de diálogos coloquiales, dando pautas para posteriores intervenciones terapéuticas. Específicamente su concepto de parar el mundo es parte del “Nuevo Código de la Programación Neurolingüística” desarrollado por Grinder y DeLozier años más tarde (Harris, 1999).

e) Ross Ashby, Stafford Beer y Meter Checkland.

Escritores y pensadores expertos en teorías sistémicas que son básicas dentro del desarrollo de Programación Neurolingüística por su enfoque holístico y sistémico (Harris, 1999).

f) *Albert Ellis.*

Psicoterapeuta y escritor, quien desarrollo la Terapia Racional Emotiva, argumentando que la terapia tradicional era demasiado larga. También utilizaba cambios en el tiempo de una manera similar a como Programación Neurolingüística lo trabaja (Harris, 1999).

g) *Roberto Assagioli.*

Fundador de la Psicosisíntesis en 1965. Su trabajo fue retomado recientemente por Michael May dentro de la publicación Norteamericana Anchor Point o Punto de Anclaje, en donde afirma que el trabajo de Assagioli se anticipa a la Programación Neurolingüística casi diez años, ya que este autor trabajo con establecimiento de objetivos, submodalidades, anclajes, técnicas de agitar, partes de la personalidad y desarrollo espiritual (Harris, 1999).

h) *Maxwel Maltz.*

Fue cirujano plástico, escribió alrededor de los años sesenta su libro *Psico Cibernética* en donde contenía ideas y referencias de técnicas que forman parte de Programación Neurolingüística (Harris, 1999).

i) *Paul Watzlawick.*

Nació en Austria y fue parte del Instituto de Investigación Mental de Palo Alto desde 1960, al cual también pertenecieron Bandler y Grinder. Fue profesor adjunto de la Universidad de Stamford. Sus ideas contenidas en su libro *Change* son parte fundamental del desarrollo de Programación Neurolingüística (Harris, 1999).

j) Virginia Satir.

Fue pieza fundamental en el desarrollo de Programación Neurolingüística, ya que su trabajo fue modelado directamente por Bandler y Grinder. Trabajadora social cuyos estudios se centran en los sistemas familiares, de donde desarrolla su método para la terapia familiar conocido como Terapia Familiar Conjunta, el cual enseñaba después en el Instituto de Investigación Mental de Palo Alto. Utilizaba métodos innovadores para su época en donde uno de ellos fue el de la Representación de las partes, en donde los clientes debían de representar diferentes características de su personalidad. Otro modelo relacionado con Satir es el de su análisis de los cinco diferentes patrones de comunicación que son: conciliador, perturbador, acusador, ordenador y nivelador (Harris, 1999).

k) Fritz Pearls.

Al igual que Satir, fue otro de los modelos conocidos para el desarrollo de la Programación Neurolingüística. Nació en Berlín en 1873 y se doctoró en Psiquiatría. Fue el creador de la terapia psicológica conocida como Gestalt en 1912. El término Gestalt se refiere a un patrón de partes que forman un conjunto, este enfoque afirma el estudio de las partes por separado no es suficiente, sino que hay que estudiar su conjunto. Originalmente fue influenciado por Freud, sin embargo después rechazó el movimiento psicoanalítico por la importancia que daba éste al pasado por encima del presente.

Algo característico del modelo terapéutico de Pearls fue el análisis de las respuestas emocionales de sus pacientes a través de diferentes modelos, para lo cual, podían desplazarse de un asiento a otro para representar a las personas involucradas. Lo anterior

tiene relación directa con las posiciones perceptuales de Programación Neurolingüística. Murió en 1970 (Harris, 1999).

l) Milton Erickson.

Nació en 1901 en Aurun, Nevada y fue parte del trío modelado por Bandler y Grinder. Estudió Medicina y luego se interesó por la psiquiatría. Tenía grandes conocimientos en Hipnoterapia, después de trabajar en reconocidos hospitales, fundó la Sociedad Americana de Hipnosis Clínica y fue editor fundador del American Journal of Clynical Hypnosis.

Cuando Erickson tenía alrededor de setenta años, se hizo famoso por sus trabajos en psicoterapia a través de la hipnosis. Bandler y Grinder se interesaron en sus métodos, y a través del modelaje surgió en lo que en Programación Neurolingüística llamaron El Modelo de Milton. En dicho modelo se especifican patrones de lenguaje indirectos que eran utilizados por Erickson en la hipnosis. Murió en 1980 (Harris, 1999).

m) Frank Farrell.

Psicoterapeuta, autor y creador de la Terapia Provocativa que se enfoca en promover cambios personales a través de los desafíos y el humor. Participó en el proyecto de Palo Alto y es coautor, junto con Brandsma del libro Provocative Therapy. Su particular forma de trabajo ha sido un modelo para el desarrollo de Programación Neurolingüística. Brandler se interesó en sus talleres, mismos que video grabo para estudiarlos más tarde (Harris, 1999).

En resumen, los fundamentos de Programación Neurolingüística tienen sus bases en otras disciplinas con las cuales se relacionan como: Psicología Aplicada, Terapia Gestalt, Cibernética o Pensamiento Sistémico, Lingüística, Terapia Racional Emotiva, Terapia Familiar Conjunta, Hipnosis Ericksoniana, y la Terapia Provocativa (Harris, 1999).

2.2 Programación Neurolingüística y aprendizaje

El aprendizaje se ha abordado desde una infinidad de teorías y enfoques, sus procesos, problemas y posibles soluciones han sido de interés para las diferentes ciencias que estudian al hombre y su comportamiento como la psicología, la pedagogía, y la educación.

La autora de la presente investigación concede importancia a los diferentes enfoques y a sus aportaciones en esta área. Sin embargo, en base a su propia experiencia e interés, ha decidido abordar el aprendizaje únicamente desde el enfoque de Programación Neurolingüística tomando en cuenta que esta última tiene bases y retoma conceptos de otras disciplinas y autores.

En el siguiente apartado se presenta una revisión teórica de los conceptos básicos de aprendizaje bajo la perspectiva de Programación Neurolingüística, tomando en cuenta el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

2.3.1 Aprendizaje

El aprendizaje se ha definido como el proceso de adquirir conocimientos, habilidades o capacidades por medio del estudio, la experiencia o la enseñanza. El proceso de aprendizaje puede identificarse con mayor precisión si tomamos en cuenta sus resultados: mejor rendimiento, adquisición de nuevas capacidades, nuevos conocimientos y nuevas actitudes (O'Connor y Seymour, 1994).

O'Connor y McDermontt (1998) especifican la diferencia entre aprendizaje y enseñanza, así, manifiestan que la enseñanza es el arte de comunicar el conocimiento y las habilidades de una persona a otra. Mientras que el aprender, es construir y conectar el conocimiento y las habilidades, con aquello que ya es conocido.

En términos sistémicos, el aprendizaje se da en “bucles”, es decir, para que se logre el aprendizaje se debe de prestar atención a la retroalimentación y cambiar los actos en base de los resultados obtenidos. Esta retroalimentación se aplica tanto al profesor como al alumno. Ambos aprenden durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, por lo que el “no aprendizaje” implica repetir la misma acción sin poner atención al resultado (O'Connor y McDermontt, 1998).

...si se da una situación así en el colegio, el resultado suele ser la clásica queja del profesor “yo les enseño, pero ellos no aprenden”, enunciado que carece por completo de sentido y sería, en la esfera educativa, el equivalente de la broma típica entre médicos “la operación ha sido un éxito, pero el paciente se ha muerto”... (O'Connor y McDermontt, 1998, p. 159).

Estos dos autores también afirman que cuando se logra cambiar los modelos mentales de la persona, generando nuevas estrategias y cambiando la percepción de las experiencias, estamos hablando de un nivel superior de aprendizaje que llama aprendizaje generativo (O'Connor y McDermonnt, 1998).

Programación Neurolingüística engloba al aprendizaje como un proceso que implica un cambio, esto es, se adquiere una nueva habilidad, conducta, creencia o valor y esto se refleja en la computación interna que se refiere a pensamientos, creencias, procesos cognitivos, en la conducta externa que son las conductas y habilidades y en los estados internos como los sentimientos y emociones (Gutiérrez, 1998).

Así mismo, en Programación Neurolingüística se proponen una serie de herramientas y modelos específicos para el proceso de enseñanza y para el proceso de aprendizaje y ambos serán abordados en los capítulos siguientes.

2.3.2 El proceso de aprendizaje

O'Connor y Seymour (1990) hacen referencia a que el ser humano es capaz de tomar conscientemente sólo una cantidad pequeña de la información percibida, sin embargo de manera inconsciente se está respondiendo a una cantidad mucho mayor de información. George Miller (1969, mencionado en Harris, 1999) establece un “número mágico” o simbólico de unidades de información que una persona es capaz de manejar de manera consciente, a este número se le conoce como 7 ± 2 .

Miller (1969, mencionado en Harris, 1999) sugiere que el proceso de aprendizaje se va dando de manera consciente por medio de pequeños trozos de información o comportamiento ($7 \pm .2$), que después serán combinados y entrelazados en cadenas más largas de información, para finalmente convertirse en inconscientes. De esta forma la parte consciente queda liberada para recibir nueva información, mientras que lo aprendido queda almacenado de manera inconsciente (O'Connor y Seymour, 1994).

O'Connor y Seymour (1998) proponen cuatro etapas dentro del proceso de aprendizaje. La primera es la incompetencia inconsciente que se refiere a cuando "no sé qué no sé". La segunda etapa se le llama incompetencia consciente y es cuando "reconozco que no sé". Aquí el juicio de que no sabemos lo hacemos nosotros mismos y esto nos sitúa en el umbral del aprendizaje. La tercera es la competencia consciente en donde comenzamos a ser mínimamente competentes en lo que estamos aprendiendo, se ha aprendido una habilidad pero no se le domina totalmente. Y la cuarta etapa es la competencia inconsciente en donde se aplica el aprendizaje de manera inconsciente, se establece cuando "no sé qué sé", y se actúa con poca reflexión de lo que se hace. La parte consciente fija el objetivo y deja que el inconsciente lo lleve a cabo, liberando su atención para otras cosas (Bertolotto, 1993).

Por otro lado, Dilts y Epstein (1997) mencionan que bajo el enfoque de Programación Neurolingüística, el proceso de aprendizaje tiene al menos, dos dimensiones: las tareas y las relaciones. Esto se refiere a la importancia que se debe tener como formador en ambas dimensiones; ya que, según estos autores, se ha comprobado que los alumnos que sobresalen en alguna asignatura tienen el recuerdo de una relación constructiva con el profesor:

Si le preguntamos a un alumno que sobresale en una asignatura, ¿Por qué eres tan bueno en esto?, rara vez responderá describiendo los comportamientos específicos o las capacidades mentales que lo hacen tan eficaz. Una de las primeras cosas que estos alumnos suelen decir es “tuve un buen profesor” o “realmente apreciaba a ese profesor”. Si le preguntamos qué es lo que define a un buen profesor, obtendremos respuestas como: “Esa profesora me apoyaba de verdad” o “creía en mí...” (Dilts y Epstein 1997, p 36).

2.3.3 Los estados y el aprendizaje

Generalmente el aprendizaje es relacionado con la capacidad intelectual, sin embargo no es producto exclusivo de dicha capacidad. Bertolotto (1999) menciona que se ha demostrado que la disposición emocional juega un papel preponderante dentro de este proceso y sus resultados, ya que para aprender tenemos que estar sumergidos en un estado emocional adecuado. Bertolotto (1999) define estado como:

Estado es la suma total de la experiencia humana en una situación determinada. Comprende los procesos intelectuales, emocionales y físicos que se producen en esa situación (Bertolotto, 1999, p.12).

O'Connor y Seymour (1994) mencionan la gran importancia de los Estados y su relación con el aprendizaje, haciendo referencia a la inducción de estados efectivos como la primordial tarea del profesor:

En cierto sentido usted no le puede enseñar nada a nadie, sin embargo si puede crear un contexto que saque a relucir el deseo de aprender de la gente (O'Connor y Seymour, 1994, p. 19).

Normalmente, una persona pasa de un estado interno a otro sin tener plena consciencia de ello, por lo tanto, tampoco hacemos mucho por manejarlos, sin darnos cuenta, de cómo estos se relacionan con nuestro desempeño y resultados (Gutiérrez, 1998).

Dentro del contexto educativo y en relación a los estados internos, Bertolotto (1999) menciona y clasifica las disposiciones emocionales en dificultadoras y facilitadoras del aprendizaje.

I) Disposiciones emocionales que dificultan del aprendizaje:

Las razones que dicho autor menciona por las cuales la gente pierde oportunidades de aprender en el momento en que se encuentra con algo nuevo son las siguientes:

Cuando la persona no ve lo nuevo como algo nuevo, esto es, por:

- a) Certeza: "esto ya lo sé", o "esto es lo mismo que aquello".
- b) Arrogancia: "yo sé todo lo que se puede saber acerca de esto y no hay quién pueda enseñarme".

Cuando podemos ver lo nuevo como algo nuevo, sin embargo, sucede algo de lo siguiente:

- a) Falta de auto confianza: o bien creencias limitantes como "nunca aprenderé esto" o "esto es muy complicado para mí".

- b) Confusión: "estos nuevos conocimientos me producen confusión y eso no me gusta". Cabe señalar que al actuar de esta manera la confusión dificulta el aprendizaje. Sin embargo, los momentos de confusión, pueden ser el germen del aprendizaje si se aprende a considerarlos como una oportunidad.
- c) Rechazo: "esto es nuevo para mí, pero no me gusta", o bien "no me interesa, no me va a servir para nada".

II) Disposiciones emocionales facilitadoras del aprendizaje:

Algunas de las emociones que Bertolotto (1999) menciona que facilitan el aprendizaje:

- a) Curiosidad: "quiero saber más o me gustaría saber algo sobre este tema".
- b) Apertura: "esta es una oportunidad para desarrollarme o enriquecerme".
- c) Asombro: "esto es nuevo y me gusta, es maravilloso".

O'Connor y Seymour (1994) agregan la alegría y la diversión como disposiciones facilitadoras del aprendizaje. Mencionan que es importante que el alumno disfrute y se divierta mientras aprende y de esta manera se logra en él un estado efectivo que propicia excelentes resultados.

Por su parte, Gutiérrez (1998) agrega la seguridad interna y la confianza como estados internos que facilitan nuestro desempeño, mientras que propone al miedo, la depresión, la ansiedad y la confusión, como estados que nos predisponen a resultados indeseables.

De ahí que, la importancia de lograr un estado interno adecuado y su relación con los resultados, como menciona Gutiérrez (1998), se refiere a que el comportamiento que manifestamos, las conductas, se encuentran directamente relacionadas con la situación interna o fisiología, la cual a su vez se relaciona con la computación interna que son pensamientos, creencias y representaciones mentales, y estas dos, están ligadas con los estados internos o bien, las sensaciones y emociones.

Si observamos estas áreas en un círculo que se relaciona bajo el enfoque sistémico, podemos comprender que cada una de estas áreas modifica y es modificada por las otras. De ahí que, buscando estados internos adecuados, podamos encontrar resultados que deseamos (O'Connor y Seymour, 1998).

Programación Neurolingüística respeta la individualidad de cada proceso, y promueve la flexibilidad dentro de estos. Dilts y Epstein (1997) afirman la importancia de identificar los estados efectivos de aprendizaje, por medio de ayudar al alumno a encontrar las claves que acompañan el propio estado efectivo, como son: la postura corporal, gestos, ademanes, movimientos oculares, diálogo interno, sensaciones, sentimientos, etc. A este proceso se le conoce como “análisis contrastivo”, el cual implica comparar una experiencia con otra que es bastante diferente; por ejemplo, una experiencia de cuando aprendimos fácilmente contra otra en donde no fue así (Dilts y Epstein, 1997).

2.3.4 *Aprendiendo a aprender*

Según Bertolotto (1999), nacemos con la capacidad natural de aprender, aprendemos sin que nadie nos diga cómo hacerlo, y seguimos aprendiendo y desaprendiendo de manera consciente e inconsciente; lo cual hace que la mayoría de las personas nos preocuparnos más sobre qué aprendemos que en cómo lo hacemos. La falta de comprensión que tenemos sobre nuestra forma de aprender nos hace caer, al menos, en dos problemas. Por un lado, no se centra la atención en el hecho de que hay muchas áreas de nuestra vida en las que desarrollamos resistencias al aprendizaje y continuamos realizando acciones ineficaces. Cometemos continuamente los mismos errores, al seguir los mismos patrones ante las mismas dificultades; y por otro lado, dejamos de apreciar el hecho de que, aunque aprendemos, lo podríamos haber hecho mejor.

Por lo tanto, Bertolotto (1999) menciona que:

“...Aprender a aprender es una capacidad que puede cambiar nuestras vidas en forma fundamental. Una capacidad que afecta a toda nuestra forma de ser, quiénes somos, quiénes hemos sido y quiénes podemos ser...” (Bertolotto 1999, p. 11).

De ahí que, la autora de esta tesis, concluye que aprender a aprender significa entonces adquirir la capacidad de apertura y de retroalimentación de todo aquello que hacemos en relación a los resultados que obtenemos, esto es, evaluar las estrategias, recursos, habilidades, objetivos y resultados; identificando las diferencias en los procesos que hacen las diferencias en los resultados.

Lo anterior tiene estrecha relación con la premisa de Programación

Neurolingüística:

No hay fallos, solamente información acerca de los resultados (Harris 1999, p. 39).

Nos preguntamos entonces ¿Cómo podemos aprender a aprender? Bertolotto (1999) afirma que para aprender cualquier habilidad en cualquier área de nuestra vida hay cuatro requisitos básicos a seguir, los cuales facilitarían notablemente el aprendizaje.

El primero de ellos consiste en reconocer que no sabemos, o asumir la actitud de que todavía tenemos mucho que aprender. El segundo implica encontrar a alguien de quien podamos aprender, un “modelo”, alguien que nos pueda enseñar y asumir que será nuestro profesor en esa área. En tercer lugar, debemos mantener una disposición emocional favorecedora del aprendizaje; y por último, comenzar con la práctica constante de las habilidades que se quieran incorporar. Sin la práctica no existe aprendizaje porque no se produce una modificación que cambie la conducta anterior.

2.3.5 Aprendizaje dinámico

Dilts y Epstein (1997) mencionan que la mayoría de nuestros aprendizajes básicos son el resultado de una forma natural de aprender a través de la experiencia, en lugar de hacerlo por medio del esfuerzo y el estudio.

Ambos autores proponen un estilo diferente de enseñanza, que definen como

Aprendizaje Dinámico:

...”El aprendizaje dinámico utiliza los principios de modelado y los instrumentos de la Programación Neurolingüística para desarrollar habilidades naturales de aprendizaje mediante la percepción consciente, la exploración y el descubrimiento”... (Dilts y Epstein 1997, p 20).

Este tipo de aprendizaje reconoce que las relaciones entre las personas son un factor clave para el proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos. Como menciona Gutiérrez (1998), cuando se establece una buena relación entre alumno y profesor, el aprendizaje se da de manera natural.

Uno de los supuestos básicos de Aprendizaje Dinámico es que el aprendizaje es un proceso que se da en múltiples niveles simultáneamente. Estos son: creencias, valores, identidad personal, autoestima, conductas, y procesos cognitivos; y éstos a su vez son influenciados por el entorno. Pavlov, Skinner, Freud o la psicología cognitiva, han abordado el proceso de aprendizaje en éstos niveles.

El objetivo del Aprendizaje Dinámico es abordar todos estos niveles dentro del proceso de aprendizaje, relacionando en un modelo llamado Niveles Neurológicos, en donde se establece una relación estrecha y recíproca entre el entorno, las conductas, las creencias, los valores, las capacidades, y la identidad. Aprendizaje Dinámico aborda además del cómo se aprende, también dónde, cuándo y para qué (Dilts y Epstein, 1997).

Dilts y Epstein (1997) afirman que las personas aprenden dependiendo de la medida en que utilicen sus sentidos, cuantos más sentidos se utilicen en el proceso de aprendizaje, más efectivo y significativo será éste. Aprendemos a través de los sentidos, tocando, viendo, oyendo, haciendo, e inclusive aprendemos a través del olfato y el gusto. Sin

embargo, la educación convencional la mayoría de las veces no utiliza todos los sentidos en el proceso enseñanza - aprendizaje. Aprendizaje Dinámico propone utilizar todos los sentidos para aprender.

2.4 Aplicación de Programación Neurolingüística en el campo de la educación

La Programación Neurolingüística ha hecho aportaciones en campos como la psicoterapia, las ventas, las negociaciones, el desarrollo personal, y la educación.

Entre los autores que han utilizado herramientas de Programación Neurolingüística en el marco de la educación se encuentran Michael Grinder, Robert Dilts, y Sid Jacobson (Gutiérrez, 1998).

Los tres autores han encontrado tres aspectos fundamentales en el contexto educativo: a) el aprendizaje, b) la relación entre el maestro y el alumno, y c) la socialización. Es importante el equilibrio de las tres, sin embargo, la más poderosa, aunque sencilla, es la relación alumno - maestro (Gutiérrez, 1998).

Programación Neurolingüística se enfoca más en los procesos que en los contenidos. Es decir, busca el cómo y no el qué. Es importante recordar que Programación Neurolingüística es:

“El estudio de la excelencia y modelo de cómo los individuos estructuran su experiencia” (O’Connor y Seymour, 1994, p. 343).

El objetivo de las intervenciones con Programación Neurolingüística es encontrar la diferencia que hace la diferencia. Dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje se busca intervenir con Programación Neurolingüística para manera encontrar esta diferencia que logre resultados efectivos en los alumnos (Gutiérrez, 1998).

Se ha observado que cuando en el sistema educativo centra la atención en lo que se enseña, más que en cómo se enseña, se generan dos consecuencias: por un lado muchos estudiantes tienen dificultades para captar la información, y por otro, aunque logren aprenderla, tendrá poco significado para ellos, y por lo tanto, no la retendrán (O'Connor y Seymour, 1994).

2.4.1 Aportaciones de Programación Neurolingüística en el proceso de enseñanza - aprendizaje

Sambrano (1997) menciona que la aplicabilidad de la Programación Neurolingüística en el proceso enseñanza-aprendizaje es de gran importancia porque es una herramienta eficaz y sencilla que permite un cambio significativo en el rendimiento académico del alumno.

Como se mencionó en el apartado anterior, Programación Neurolingüística dentro del proceso de aprendizaje se enfoca básicamente en encontrar la diferencia cuando se obtienen resultados exitosos y cuando no. Dentro de éste proceso, se toma en cuenta las estrategias de aprendizaje con que cuentan las personas, por lo que se propone depurar habilidades, creencias, conductas, contextos, para que el individuo pueda encontrar opciones dentro de estas estrategias, así como flexibilidad para utilizarlas, obteniendo entonces, la posibilidad de resultados excelentes (O'Connor y Seymour, 1994).

Programación Neurolingüística enmarca la posibilidad de aprender con placer y eficacia cuando se aprende a programar a la persona para el éxito, por lo que Sambrano (1997) propone que los docentes eliminen viejos modelos educativos que generaban miedo, trabas y bloqueo a los alumnos, en donde las dificultades de aprendizaje eran más bien dificultades de enseñanza por parte del docente.

2.4. 2 Aplicación de técnicas de Programación Neurolingüística dentro de contextos educativos

Han sido varios los autores que han aportado ideas y teorías al ámbito educativo bajo la visión de Programación Neurolingüística. O'Connor y McDermont (1998) con una perspectiva sistémica, proponen un aprendizaje generativo en base a lo que llaman bucles del aprendizaje. Dilts y Epstein (1997) dentro de su libro Aprendizaje Dinámico proponen modelos que se pueden utilizar dentro del modelo educativo.

Por ejemplo, el modelo ROLE, sistemas representacionales, orientación, asociaciones y efectos, y el modelo BAGEL, posturas corporales, señales de acceso, gesticulación, movimientos oculares y patrones de lenguaje, son modelos que propone Robert Dilts para hacer modelajes de estrategias efectivas y obtener resultados más eficientes. Otro de los modelos propuestos es el modelo TOTE, prueba, operación, prueba, salida. El nombre de los tres modelos se refieren a sus siglas en inglés y se describen a continuación (Dilts y DeLozier 2000).

El modelo R.O.L.E. en donde la "R" significa representational systems o sistemas representativos; la "O" implica orientación, la "L" viene de links, o bien asociación, y la "E" significa efectos. Los sistemas representativos definen cuál de los cinco sentidos

predomina en alguna estrategia. La orientación señala si una representación sensorial está enfocada externamente o hacia el interior. Las asociaciones se refieren a las representaciones que vamos ligando con el conocimiento adquirido, pueden ser conocimientos anteriores, sentimientos, imágenes, palabras, sonidos, o posturas corporales. Las asociaciones pueden darse de manera secuencial que funcionan como anclas, producidas por un fenómeno llamado sinestesia (Dilts y Epstein, 1997).

Estos dos autores también proponen el modelo B.A.G.E.L. en el cual proponen observar y hacer cambios en el sistema neurológico y en las actividades de aprendizaje. Las siglas se refieren a “Body posture, accessing cues, gestures, eye movements y language patterns” es decir, postura corporal, claves de acceso, gestos, movimientos de los ojos y modelos de lenguaje (Dilts y Epstein, 1997).

Otro modelo retomado por Dilts y Epstein (1997), es el modelo T.O.T.E. (Miller, 1960), cuyas siglas corresponden a “test, operation, test, exit” o prueba, operación, prueba, salida. Este modelo afirma que los programas mentales y el comportamiento giran en torno a un objetivo y a los medios para conseguirlo. Las estrategias desarrolladas para lograr el objetivo y la evaluación de su eficacia corresponden a la parte de prueba, operación, prueba. Cuando en base a la evaluación ya sea interna o externa se alcanza el objetivo, se pasa a la parte denominada salida.

Michael Grinder y Jacobson Sid también han hecho aportaciones al campo de la educación (Gutiérrez, 1998). Uno de los fundamentos que propuso Programación Neurolingüística dentro del campo de la educación, fue el mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de cuidar no solo la tarea de aprendizaje, sino más importante aún cuidar la relación entre maestro- alumno, para así permitirle a este

último generar estados mentales estimulantes para el logro de sus objetivos y por lo tanto, de la tarea de aprender (Sambrano, 1997).

O'Connor y McDermontt (1998) afirman que es importante escuchar y observar a los alumnos pretendiendo establecer una relación estrecha que permita llegar a entender al alumno con claridad y lograr que el aprendizaje se dé en dos sentidos, hacia el maestro y hacia el alumno. Así mientras las relaciones interpersonales sean fluidas, el proceso de enseñanza-aprendizaje será eficiente.

Dilts y Epstein (1997) mencionan que el aprendizaje se da en múltiples niveles a los que llaman niveles neurológicos del cambio, y son: contexto, conductas, capacidades, creencias, e identidad. Estos niveles serán abordados en el apartado siguiente.

Concluyendo, todas las técnicas y herramientas que utiliza Programación Neurolingüística pueden ser aplicadas en el ámbito de la educación como mejorar las relaciones, Rapport, calibración, retro rastreo; en la tarea de aprendizaje, sistemas representativos, aprendizaje multisensorial, estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje; en las dificultades de aprendizaje, cambio de creencias limitantes, generador de nuevas conductas, añadidura de recursos, re improntación, modelo de Milton; y en el objetivo de la educación, especificación de objetivos, meta modelo (Gutiérrez, 1998). Además, Programación Neurolingüística también ha aportado específicamente en el proceso de aprendizaje, estrategias efectivas para el área de la ortografía, las matemáticas, la memoria, la lectura, y la escritura (Dilts y Epstein, 1997).

2.4.2.1 *El cambio en Programación Neurolingüística*

Dilts (2001), expone que un problema es:

“...El término problema es definido de varias maneras; como una pregunta que se formula para hacer una indagación, hacer una consideración sobre algo, o plantear una solución; como un enunciado para mencionar algo que se debe hacer; o una pregunta intrincada perturbante. Así, la resolución de problemas no solo es acerca de “componer algo descompuesto”. Principalmente tiene que ver con el preguntarse y lograr algo. Desde la perspectiva de Programación Neurolingüística, si usted no tiene un objetivo, no tiene un problema. Si usted no quiere estar en algún lugar diferente al que está ahora, no tiene un problema...” (Dilts 2001, p 3)

Dilts (2001) también menciona que la palabra “problema” etimológicamente viene de “pro” que significa hacia delante y de “ballein” que significa tirar o lanzar. Por la tanto define problema como:

...“Un problema es la diferencia entre su estado presente y su estado deseado... en Programación Neurolingüística, un problema se define comúnmente como la diferencia o vacío que hay entre el estado presente y el estado deseado...” (Dilts 2001, p 3).

La solución del problema implica entonces, moverse del estado actual al estado deseado. Así, cuanto más grande es la distancia entre ambos, más grande es el cambio que hay que realizar (O’Connor y Seymour 1994).

O'Connor y Seymour (1994), Dilts (2001), utilizan la metáfora de un viaje al hablar de la solución de problemas, ya que ir del estado presente al estado deseado implica moverse hacia algo que de verdad queramos y que sea importante para nosotros, así la energía del viaje será nuestra motivación por alcanzar el objetivo, esto es:

...“En resumen, debemos querer realizar el viaje y creer que el objetivo es alcanzable y útil”... (O'Connor y Seymour 1994, p. 45).

El comportamiento, los pensamientos y los sentimientos son diferentes en el estado presente y en el estado deseado, y que para hacer el cambio de uno al otro, se necesitan recursos. Esto es, realizar el viaje requiere habilidades, técnicas y estados mentales que ayuden a alcanzar la meta. Estos pueden abarcar la fisiología, la nutrición, la energía y la resistencia. Las técnicas de Programación Neurolingüística ofrecen la posibilidad de encontrar recursos para vencer barreras, resistencias e interferencias dentro del viaje (O'Connor y Seymour, 1990).

2.4.2.2 El modelo SCORE, modelo de cambio

El Modelo SCORE fue propuesto por Dilts y Epstein entre 1987 y 1991, como una forma sencilla y organizada de recopilar elementos primarios que están involucrados en cualquier cambio. Consta de cinco elementos que son: síntoma, causas, objetivo, recursos y efecto (Harris, 1999). Las siglas que dan el nombre al modelo SCORE corresponden a cada elemento, los cuales representan la cantidad mínima de información que se requiere recopilar para lograr el cambio:

En lo que se refiere a los síntomas, Dilts (2001) menciona que aparecen como una restricción, resistencia o interferencia que impiden alcanzar el objetivo deseado. Son típicamente los aspectos más notorios y conscientes del estado presente o del problema. Existen síntomas físicos como el dolor, malestar, debilidad, etc., y síntomas psicológicos que se presentan como conflictos internos y luchas emocionales, como la distorsión de mapas mentales, representaciones, virus mentales o creencias limitantes.

En algunas ocasiones se trata únicamente al síntoma, sin embargo, si no se busca una solución sistémica que englobe todos los elementos primarios, el síntoma tratado será sustituido por otro síntoma.

Frecuentemente las causas son menos obvias y de naturaleza sistémica. Son elementos ocultos responsables de la creación y mantenimiento de los síntomas. Aristóteles sostenía que existen cuatro tipos de causas, las históricas o de antecedentes que se relacionan con cadenas de eventos que han mantenido el síntoma en el pasado, las causas que restringen y son una función de límites que surgen el presente, las causas finales se relacionan con las consecuencias futuras y por último las causas formales se refieren a la manera en como percibimos y filtramos eventos que están en curso (Dilts, Hallbom, Smith, 1995).

En cuanto al elemento llamado objetivo, éste se refiere a la meta o al estado deseado que ocuparía el lugar de los síntomas. Dilts (2001) menciona que si no hay objetivo, no existe un problema. Según O'Connor y Seymour (1994), un objetivo debe ser especificado, a partir de seis características básicas:

- a. Positivo. Esto se refiere a especificar qué es lo que Si quieres, por ejemplo, ¿Si no quieres reprobar que es lo que Si quieres? Aprobar.

- b. Parte Propia. El objetivo debe de estar bajo el control de la persona. "Voy a estudiar 15 minutos diarios matemáticas", en lugar de "Quiero que el maestro de matemáticas me explique mejor".
- c. Específico. ¿Quién, cuándo, dónde, qué y cómo específicamente? Un ejemplo sería "Quiero sacar 85 en matemáticas el siguiente parcial, estudiando quince minutos diarios y tomando asesorías una vez a la semana", en lugar de "Quiero mejorar mis calificaciones".
- d. Evidencia significa tener un hecho de base sensorial que me hará saber que he logrado el objetivo. Siguiendo con el ejemplo anterior, la evidencia sería ver la calificación parcial de matemáticas con 85.
- e. Recursos se refiere a identificar qué recursos se tienen y cuáles son necesarios para alcanzar el objetivo. En el ejemplo anterior, los recursos son familiares, sociales como los amigos, personales, que son las capacidades, habilidades, creencias, conductas, etc. Los recursos se especifican para señalar con cuáles cuenta el alumno, y cuáles se necesitan añadir.
- f. Tamaño. El tamaño del objetivo implica que no sea algo muy grande que no se pueda alcanzar "quiero pasar todas mis materias con 100, y tengo 6 materias de 7 reprobadas", o bien, que el objetivo sea demasiado pequeño y por lo tanto, no es motivante. "Tengo 50 en mate, quiero sacarme 55, pero seguiré reprobando".
- g. Marco Ecológico significa tomar en cuenta los efectos que tendrá dicho objetivo, los resultados y los cambios que a nivel sistémico se darán al alcanzarlo. "Si estudio tres horas diarias matemáticas y saco un 95, no

tendré tiempo de ver a mis amigos, me tengo que desvelar y dormir 5 horas...” (O’Connor y Seymour, 1994).

En el modelo SCORE, los recursos, son los elementos que generan el cambio del estado presente, o síntoma, al estado deseado, o bien, objetivo. Son los responsables de la creación de las soluciones. Existen técnicas específicas de Programación Neurolingüística que promueven la búsqueda de recursos y alternativas para el cambio como el re- encuadre, anclajes, metáforas, cambio de historia, añadidura de recursos, entre otras (Dilts, 2001).

Por último, el efecto tiene que ver con lo que llamamos en Programación Neurolingüística la ecología del objetivo, la cual implica contemplar el cambio de manera sistémica cuidando los resultados del mismo. Esto se refiere a ¿Qué es lo que sucederá cuando se logre el objetivo? Es importante identificar efectos tanto positivos como negativos, ya que los primeros son la razón o la motivación para establecer un objetivo, mientras que los segundos, pueden crear resistencias o boicotear el proceso de cambio (Dilts, 2001).

Dilts (2001) menciona que el modelo SCORE se debe aplicar organizando los elementos de dicho modelo en una línea del tiempo, ya que típicamente los síntomas son expresados por la persona en tiempo presente, o en un pasado reciente, mientras que las causas tienden a preceder a los síntomas. Los resultados u objetivos deseados en cambio, ocurren al mismo tiempo que los síntomas, ya que el resultado es lo que se quiere reemplazar por el síntoma, por lo que se ubican en el presente o en un futuro cercano. En cuanto a los efectos, estos se identifican a largo plazo, en el futuro. Los recursos pueden ubicarse en cualquier momento dentro de esta línea del tiempo.

En cuanto al trabajo con el Modelo SCORE, Dilts (2008) lo resume de la siguiente manera:

“En resumen, de acuerdo con el Modelo SCORE la habilidad de resolución efectiva de problemas comprende el definir el espacio problema e identificar áreas potenciales del espacio de soluciones a través de establecer la relación con los siguientes elementos: síntoma, causa, objetivo, recursos y efecto...” (Dilts 2008, p. 5).

2.4.2.3 Niveles neurológicos del cambio

Un supuesto básico del Aprendizaje Dinámico, señalan Dilts y Epstein (1997), es que el aprendizaje se da simultáneamente en múltiples niveles. Esto es, que durante el proceso de aprendizaje, las creencias y los valores están presentes al mismo tiempo que los procesos cognitivos, el comportamiento, la identidad personal y la autoestima.

Los Niveles Neurológicos se refieren a un modelo simple que Robert Dilts construye, no solo dentro del concepto de Aprendizaje Dinámico, sino que, en todo proceso que implique un cambio. O'Connor y Seymour (1994) lo mencionan de la siguiente manera:

Robert Dilts ha construido un modelo simple y elegante para pensar sobre el cambio personal, aprendizaje y comunicación, que junta las ideas de contexto, relaciones, niveles de aprendizaje y posición perceptiva. También crea un contexto para pensar en las técnicas de Programación Neurolingüística, y da un marco para

organizar y recoger la información, de forma que se pueda identificar el mejor lugar en donde intervenir para realizar el cambio deseado (O'Connor y Seymour 1994, p. 125).

Dilts y Epstein (1997) afirman que el Aprendizaje Dinámico busca entonces tener un enfoque integrado de todos estos niveles en donde se toma en cuenta además, su interrelación dinámica dentro del proceso de aprendizaje; a diferencia de otros enfoques que solo toman en cuenta alguno de estos niveles. Por ejemplo, Pavlov y Skinner estudian el aprendizaje tomando en cuenta el contexto, la psicología cognitiva toma en cuenta la capacidad y el pensamiento, y algunas otras corrientes psicológicas toman en cuenta la autoestima y la motivación (Ormord, 2005).

Como se menciona anteriormente, dentro de los niveles neurológicos del cambio se toman en cuenta múltiples dimensiones y la interrelación que tienen entre sí. Por ejemplo, dentro del proceso de aprendizaje se tomarían en cuenta no solo las capacidades de un alumno, sino también sus creencias y valores en relación al estudio, al maestro, a la asignatura, a la escuela, a sí mismo, además de las conductas implicadas en sus estrategias y los contextos en los que se da lugar (Dilts y Epstein 1997).

La autora de esta tesis ha notado que la importancia de utilizar este enfoque dentro de los contextos educativos reside en que por un lado, podemos identificar en qué nivel se encuentra el problema y actuar desde el mismo, ya que es un modelo que permite recoger información de manera objetiva y esquematizada. Por otro lado, una vez identificado el nivel en el cual se va a hacer el cambio, se puede pensar en las técnicas de Programación Neurolingüística que se pueden aplicar para lograr el objetivo de una manera simple y organizada.

Por ejemplo, una dificultad en el primer nivel, el contexto, implica hacer cambios en el lugar en donde se hacen las tareas, movimientos en cuanto al sitio en donde se sientan en el salón de clases, los ruidos en el aula, etc.

Hacer cambios en el segundo nivel, las conductas, implica modificar el horario de tareas, la forma de tomar apuntes, llevar agenda, la postura corporal tanto para hacer la tarea como dentro del aula, etc. Dentro del siguiente nivel, las capacidades, el cambio está relacionado con las capacidades personales y las estrategias, es el cómo del aprendizaje. Buscar un cambio en dicho nivel es modificar la forma de aprender, esto es, desarrollar estrategias más efectivas de aprendizaje en las que se tome en cuenta la importancia de utilizar todos los sentidos, lo cual es la esencia del Aprendizaje Dinámico.

En el cuarto nivel, las creencias y valores, se busca identificar el porqué y el para qué del aprendizaje; el cambio en un alumno se enfoca en su jerarquía de valores, en sus creencias con respecto a la escuela, al profesor, a sí mismo y a sus capacidades. “Es un mal maestro”, “No sirvo para aprender matemáticas”, “¿Para qué me va a servir álgebra?”, “Historia es muy difícil”, etc. son algunas de las frases con las que la autora se ha encontrado y que relaciona con creencias limitantes en algunos alumnos.

Por último, se encuentra el nivel de identidad, esto es, quien soy, dentro de éste proceso de aprendizaje. La expresión de la identidad también tiene que ver directamente con las creencias que se tienen sobre sí mismo. Frases relacionadas con este nivel se escucharían como: “Yo voy a ser ama de casa, ¿Para qué tengo que aprender química?”, “Para ser arquitecto no se necesita saber historia”, “Yo soy muy malo para álgebra y además no me gusta”, etc. Dilts y Epstein (1997) mencionan que identificarse o asumir la identidad de algo que es externo a ti es propio de un aprendizaje muy eficaz:

“Cuando se asume la identidad de algo, el resto del aprendizaje consiste en ir agregando detalles...” (Dilts y Epstein, 1997, p. 35).

De ahí que, Dilts y Epstein (1997) mencionan que la gente tiende a identificarse con lo que puede hacer, con lo que no puede hacer, y también con lo que no quiere hacer. Por ejemplo, hay alumnos que mencionan querer obtener buenas notas, por ejemplo en matemáticas, sin embargo no lo hacen ya que comentan: “No quiero ser un ñoño que solo estudia y no se divierte”. Entonces conseguir el cambio implicaría ser lo que no quieren ser y por lo tanto, no se logra el objetivo.

Por otro lado también se encuentran alumnos que dicen “Soy bueno para mate”, o bien “Voy a ser historiador porque soy bueno para eso”, esto se refiere a una identificación con la actividad y por lo tanto resultados efectivos dentro del aprendizaje de una asignatura.

En algunas ocasiones encontramos que cuando otros aspectos no funcionan, es conveniente explorar las creencias y la identidad, ya que un cambio en niveles superiores implica un cambio directo en los demás niveles descendientes, sin embargo, esto no sucede de manera inversa. Un cambio en las creencias, cambiará las conductas y el contexto, pero un cambio en las habilidades no hará un cambio en la identidad, ni en las creencias (Dilts, 2001).

2.4.2.4. Niveles de apoyo para el aprendizaje y el cambio

Dilts (2001) especifica que existen diferentes niveles de apoyo para el cambio que ayudan a la gente a crecer y evolucionar en diferentes grados. El tipo de apoyo varía según el nivel de cambio del cual estemos hablando.

a) Guía o Cuidador: Un guía o cuidador suministra apoyo con respecto al ambiente en el cual se desea generar el cambio. La intervención se da en el nivel neurológico del contexto. Un guía atiende el entorno externo y se asegura de que lo que se necesita esté disponible y que no hay distracciones innecesarias o interferencias externas.

b) Entrenador o “Coach”: Entrenar se refiere al proceso ayudar a otra persona a desempeñarse al máximo de sus habilidades, implica un cambio a nivel de conductas. Un entrenador efectivo observa la conducta de otra persona y le da ideas acerca de cómo mejorar en situaciones específicas.

c) Maestro: El estar enseñando se refiere a ayudar a otra persona a que desarrolle habilidades cognitivas y capacidades que le ayuden a lograr el cambio que busca. Un maestro ayuda a alguien a desarrollar nuevas estrategias para pensar y actuar. Genera nuevas alternativas en cuanto a capacidades.

d) Tutor o Mentor: Dilts (2001) menciona que en la mitología griega, un tutor o mentor era el consejero fiel y sabio del héroe Odiseo. Así, ser un tutor o mentor significa sugerir y dar consejo sirviendo como guía a alguna persona. Las funciones de un tutor o mentor van más allá que las de un maestro o un entrenador. Un tutor, además de trabajar como instruyendo y retroalimentando específicamente acerca del comportamiento, ayuda también a descubrir competencias inconscientes y a fortificar creencias y valores.

d) Patrocinador: El patrocinio para Dilts (2001) involucra la creación de un contexto en el cual otras personas pueden actuar, crecer y sobresalir, y a diferencia de un mentor, coach o maestro, las habilidades del patrocinador pueden ser diferentes de la persona o grupo que se está patrocinando. No necesariamente, el patrocinador es un modelo a seguir para la persona que busca el cambio. El ser patrocinador implica proveer un contexto y

contactar recursos que permiten que el individuo o grupo patrocinado focalice, desarrolle y utilice sus propias habilidades y capacidades, procurando el desarrollo de la identidad y de valores esenciales.

e) El Despertar: El cambio en este nivel va más allá de todos los anteriores, ya que incluye un nivel de visión, misión y espíritu. El “concientizador” busca que la persona encuentre la mejor comprensión acerca del amor, el sí mismo o self y el espíritu. Las habilidades relacionadas con el despertar deben incluir y trascender las habilidades de los otros niveles. La persona que “despierta” a otro, necesita ser maestro, entrenador, mentor y patrocinador, y trascender en otras dimensiones. El despertar contacta a las personas con su propia misión y visión de la vida.

CAPÍTULO 3

Metodología

En el presente capítulo, se abordarán las características de la metodología cualitativa, la cual se utilizó en la presente investigación. Por lo tanto, se hará una pequeña revisión de lo que es dicho método y su relevancia, abordando las técnicas de recolección, registro y análisis de datos fueron utilizadas durante el presente estudio.

Así mismo, también se explicarán los criterios de selección de la población y muestra que se estudiaron, tomando en cuenta sus características y los criterios de decisión por los cuales se eligieron como participantes.

3.1 Enfoque metodológico

La palabra metodología se compone de tres vocablos, meta que significa más allá, odos que significa camino y logos que quiere decir estudio. Por lo cual, metodología etimológicamente se refiere a los métodos de investigación que se siguen para lograr un objetivo dentro de una investigación científica. Por lo tanto, la metodología es el conjunto de métodos que rigen una investigación científica o en una exposición doctrinal (Rubio, 1993).

Dentro de la presente investigación, el método que se utilizará para alcanzar los objetivos establecidos mencionados en apartados anteriores será el método cualitativo por el carácter de la investigación.

3.1.1 Enfoque cualitativo

Para la realización de toda investigación, y en especial de la investigación cualitativa, se requiere de una actitud mental y psicológica adecuada por parte del investigador quien debe comenzar la investigación identificando el problema, el asunto o tema y los recursos que se necesitan, valorando cuales tiene a su alcance y cuáles no (Woods, 1987).

Es importante ver la investigación como un desafío, un reto, tomar una actitud de curiosidad básica por saber más, todo investigador debe desarrollar cualidades personales de curiosidad, discreción, paciencia, decisión, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar (Woods, 1987).

La metodología cualitativa comprende técnicas de investigación, como la observación, la entrevista a fondo, historias de vida, entre otras, mismas que permiten al investigador obtener información de primera mano de lo investigado (Paradise, 1985).

El enfoque metodológico cualitativo difiere de otros métodos en que no considera suficiente la descripción del comportamiento humana en términos de conductas observables, medibles y cuantificables definidas al momento del diseño de la investigación.

No se trata de plantear un problema para alguna teoría en específico, ni de probar o desaprobar alguna hipótesis, sino más bien de analizar e identificar fenómenos sociales en cuanto a relaciones, procesos y significados, dando una interpretación a los mismos.

De ahí que, en contraste con el método cuantitativo, en la metodología cualitativa se comienza la investigación sin formular hipótesis, se empieza con preguntas y problemas, buscando información, que ayude a descubrir y analizar problemas o aspectos de la vida social (Paradise, 1985).

3.2 Método y técnicas de recolección de datos.

La presente investigación pretende identificar el sistema de creencias que manejan seis alumnos de una preparatoria en la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, y correlacionarlas con el desempeño académico de los éstos. Por lo tanto, se utilizará el método cualitativo anteriormente descrito y a continuación se describirán los métodos que fueron utilizados para la recolección y análisis de datos.

3.2.1 Método seleccionado para la investigación

a) Método Cualitativo.

En la investigación cualitativa, diseñar las técnicas de recolección y sistematización de los datos no se trata de investigar sobre situaciones ya determinadas de antemano, sino de ir descubriendo e identificando fenómenos sociales, para posteriormente analizar e interpretar problemas y aspectos que no se reconocen de antemano.

La investigación se concibe desde este enfoque como un proceso de recolección de datos, cuya finalidad es llevar a cabo un análisis de procesos, relaciones y significados.

En investigación cualitativa, si se descubre que ciertas conductas se repiten, se trata de buscar una relación de éstas conductas con otras actividades de las personas involucradas, con el contexto donde ocurren o con otros patrones de comportamiento detectados. También es importante detectar las relaciones entre las personas.

Las fuentes principales de la recolección de los datos que se analizan son las observaciones formales e informales, las entrevistas y conversaciones informales.

Un elemento fundamental de la investigación cualitativa es el acceder a diversas fuentes de información. Esto se refiere a encontrar varias fuentes de datos que le permiten al investigador establecer conjeturas, suponer relaciones, hacer aseveraciones, sacar conclusiones. Un segundo elemento muy importante es disponer de mecanismos de verificación que permitan confrontar y sustentar los hallazgos que va encontrando el investigador, por lo que resulta importante contar con bastante información obtenida de diversas maneras (Paradise, 1985).

Este es el momento de tomar en cuenta los recursos que se requieren en la investigación, notar con cuales se cuenta, ordenarlos y jerarquizarlos. Posteriormente, se realiza la negociación del acceso, en donde la mayor tarea es la de establecer una relación y generar confianza dentro del grupo que se pretende investigar (Woods, 1987).

b) Método Evaluativo

El método evaluativo, utilizado dentro de la investigación de corte cualitativo, tiene como objetivo el medir los efectos de un fenómeno social. En la presente investigación se pretende identificar las creencias que seis alumnos de preparatoria manifiestan en relación al aprendizaje y la relación de éstas con su desempeño académico.

El término evaluación se refiere al proceso de diseñar, obtener y proporcionar información que nos sea útil para tomar decisiones. El propósito de la evaluación se refiere a perfeccionar más que a demostrar algo. Los rasgos más relevantes de la investigación evaluativa dentro de la orientación educativa son: a) la objetividad entendida como intersubjetividad entre las evaluaciones, b) los juicios de valor predominan en todas las fases, c) la orientación hacia la utilidad práctica, d) aplicación de métodos cuantitativos y

cualitativos, según el tipo de programa a evaluar, y e) la dificultad para replicar los resultados ya que se requiere que los grupos sean similares para su generalización (Bausela, 2004).

Dentro de la investigación evaluativa, se utilizan diferentes técnicas y métodos para recolectar información, como las entrevistas, los cuestionarios, los inventarios de actividades, la observación, el análisis del contenido de documentos, registros y expedientes (Weiss, 1990, mencionada en Montalvo 2009).

3.2.2 Las técnicas de investigación

Como se menciona anteriormente, el método cualitativo y el método evaluativo cuentan con técnicas de investigación específicas para investigar los procesos de los fenómenos a investigar. En el siguiente apartado se hará una breve descripción de la entrevista en profundidad semiestructurada, ya que fue el método seleccionado para la presente investigación.

3.2.2.1 La entrevista

La entrevista en profundidad es una de las fuentes de información dentro de la investigación. Las entrevistas por lo general toman una de dos formas básicas: estructuradas o no estructuradas. La primera supone que el investigador ya conoce el aspecto exacto que la entrevista debe descubrir por lo que supone que las preguntas contenidas en el cuestionario estructurado o programa de entrevista están formuladas hacia ese objetivo. Las entrevistas estructuradas están organizadas con frecuencia de manera que hagan surgir lo que el entrevistado piensa acerca de diversas situaciones o preguntas hipotéticas o lo que haría en ellas.

Las entrevistas no estructuradas generalmente se basan en diferentes supuestos, por lo que el entrevistador no conoce anticipadamente las preguntas que hará, sino que éstas se irán redactando a partir de las entrevistas mismas, del contexto social y del grado de armonía que el entrevistador pueda establecer durante la entrevista (Schwartz y Jacobs, 1984).

Dentro de la metodología cualitativa se utilizan las entrevistas abiertas no estructuradas, pláticas o conversaciones informales con personas que de alguna manera participan en la situación que se desea investigar, buscando su colaboración con la investigación. Es importante señalar que aunque este tipo de investigación utiliza la entrevista abierta, es necesario que el entrevistador vaya haciendo preguntas cada vez más específicas acerca del enfoque o problema que se desea investigar (Paradise, 1985).

A partir de la recolección de datos de las diferentes fuentes de información, se procede a la sistematización o análisis de datos, para lo cual primeramente se hacen anotaciones que completen, aclaren o complementen la información registrada. También se pueden ir haciendo algunas conclusiones.

Una vez que se tiene la información, se revisa si se localiza algún patrón o constante en lo que se tiene registrado a lo largo de las entrevistas. Si se localiza algún patrón o constante se procede a delimitar en lo posible todas sus circunstancias, personas involucradas, ambiente físico, algún comportamiento específico, consecuencias de lo ocurrido, etc. Se localizan y señalan todas las evidencias al respecto en los registros.

Se hace un inventario de evidencia, esto es, parte de información registrada que ilustre lo que se ha identificado como una constante o patrón, también puede ser párrafos completos de información donde aparezca el asunto tratado.

Una vez realizado el inventario de evidencia se relacionan los datos con el objetivo del estudio, o bien se hace referencia a las modificaciones ocurridas con la idea original. Se construyen aseveraciones que describan o concluyan la realidad observada y junto con las afirmaciones se incorporan las evidencias más significativas de aquello que se desea describir o concluir.

El trabajo puede verse muy enriquecido con la búsqueda de contra evidencias, esto es, información que niegue o contra ejemplifique lo que supuestamente se encontró. Lo que se obtiene de contrastar las evidencias con información contradictoria, es fortalecer la evidencia a favor probando que lo que se afirma está respaldado por información consistente.

Si se encontró algo que por algún motivo fue considerado importante o que llamó poderosamente la atención en algún momento de la lectura de los registros, se hace resaltar. Lo más importante de estas localizaciones es encontrar la relación entre los eventos o circunstancias que parecan relevantes con las que el investigador puede empezar a hacer conjeturas.

Posteriormente se cambia del nivel descriptivo al explicativo por medio de la interpretación, esto es, con la ayuda de otro marco de referencia más amplio se hacen interpretaciones y descripciones validadas en la teoría revisada. Mientras que las conjeturas son dudas o señalamientos acerca de lo observado, las interpretaciones son juicios y explicaciones de la realidad que se investigo (Paradise, 1985).

Debido al carácter de la investigación el método utilizado para la recolección de datos será la entrevista en profundidad, en donde las categorías de análisis serán las creencias relacionadas con los diferentes niveles neurológicos (Dilts, 1999).

Las categorías identificadas serán creencias en cuanto al contexto, percepción de la institución, de los profesores y de las asignaturas; de conductas, como son lugar de estudio, horario de estudio, uso de la agenda; de habilidades de los sujetos hacia el estudio, y finalmente, de sí mismos como estudiantes. La guía de entrevista utilizada se encuentra dentro del apartado de apéndices (Apéndice No 6).

3.2.2.2 Análisis de contenidos.

Un elemento fundamental de la investigación cualitativa es el acceder a diversas fuentes de información. Esto se refiere a encontrar varias fuentes de datos que le permiten al investigador establecer conjeturas, suponer relaciones, hacer aseveraciones, sacar conclusiones. Un segundo elemento es disponer de mecanismos de verificación que permitan confrontar y sustentar los hallazgos que va encontrando el investigador, por lo mismo resulta tan importante contar con bastante información obtenida de diversas maneras (Paradise, 1985).

3.2.2.2.1 Matriz de Análisis de contenidos.

Es importante usar una matriz de análisis para reunir, clasificar y triangular los datos recolectados, ya que permite contrastar y establecer vínculos entre las categorías de análisis de datos y confrontar los resultados arrojados de la investigación.

En la presente investigación, para vaciar y analizar los datos registrados en las entrevistas se diseñaron y utilizaron tres matrices de análisis de contenido, la primera se relaciona con las categorías de contexto, conductas y capacidades, la segunda matriz se relaciona con la categoría del sistema de creencias, y la tercera con las categorías de

identidad y trascendencia. Dichas matrices se encuentran en el apartado de apéndices (Apéndice No. 1, 2 y 3).

3.3 El procedimiento de la investigación

Woods (1987) afirma que el investigador debe de comenzar la investigación identificando el problema, el asunto o tema a tratar y los recursos que se necesitan. La presente investigación se llevo a cabo durante el semestre Enero Mayo 2010. El primer paso fué desarrollar una guía de entrevista que ayude a identificar las creencias que los alumnos tienen con respecto a los distintos niveles que se desean evaluar, los cuales son, contexto, conductas, habilidades, identidad y trascendencia.

El instrumento fué validado por la MEE Lissette Cerrillo quien es profesora docente de la preparatoria donde se realizó la investigación por lo que conoce el contexto de investigación y por la MTF Nadia Yazmin Ocampo, quién además de tener amplio conocimiento en el ámbito educativo en diferentes instituciones, es reconocida por su trabajo sistémico con familias.

Posteriormente se efectuaron las entrevistas en profundidad, las cuales fueron 3 con cada alumno, para después hacer su análisis y sistematización por medio de la transcripción de las entrevistas y su vaciado en las matrices de análisis, llegando así a la fase de interpretación de datos. Posteriormente, se correlacionaron los datos recopilados con las calificaciones de los alumnos identificando las relaciones entre las creencias detectadas y su rendimiento académico.

Así se identificaron las diferencias entre las variables que pertenecen a creencias limitantes y a creencias positivas con lo que en un futuro se podría intervenir en un cambio

de creencias. La intervención en el cambio de creencias por el tiempo y limitantes de la presente investigación, no será parte de los objetivos de la misma.

3.4 Población y muestra de la investigación.

A diferencia de otros métodos de investigación, dentro del enfoque cualitativo, el número de participantes que se seleccionen no es indicador de la validez o confiabilidad de la investigación, ya que, la validez y confiabilidad se determinan con base en la consistencia de los datos analizados y no por un número determinado de participantes (Woods, 1987).

La presente investigación tuvo lugar en una preparatoria de la ciudad de Fresnillo, Zacatecas. Dicha institución contaba con una población de 69 estudiantes, de los cuales, 26 se encuentran en segundo semestre, 28 en tercero y 15 en quinto semestre, durante el periodo escolar 2009 – 2010, en el semestre Enero Mayo.

La posición económica y social de los estudiantes matriculados en la institución varía entre clase media a clase media alta. Los estudiantes eran adolescentes entre los 14 y 18 años de edad, de los cuales 67 son nacidos en la ciudad de Fresnillo y los otros son foráneos.

En cuanto al desempeño académico, en la preparatoria seleccionada para la investigación, durante los semestres de enero – mayo y agosto - diciembre de 2009, se presentaron cinco bajas académicas por bajo rendimiento escolar. Dentro de una institución que su población oscila en los 70 alumnos en promedio, éste número de bajas implica el 7% de la población que desertó por rezago y bajo rendimiento académico. En enero mayo 2010, cinco alumnos ya habían sido condicionados por los mismos motivos.

Al comenzar el semestre de Enero Mayo 2010, semestre en curso, ya se cuenta con cinco alumnos condicionados por su bajo rendimiento académico. Es así, que el bajo rendimiento académico es un punto de interés para la preparatoria donde se realizó la investigación, al igual que para la mayoría de las instituciones educativas.

3.4.1 *Criterios de selección*

Debido a que el objetivo de la presente investigación fue identificar las creencias tanto limitantes como positivas y correlacionarlas con el desempeño académico de los alumnos, los participantes del estudio fueron dos alumnos por semestre que estuviesen matriculados durante el semestre enero mayo 2010 en la preparatoria donde se realizó la investigación y que fuesen el promedio académico más alto y más bajo del semestre anterior de cada generación. Por lo tanto, se entrevistaron a un total de seis estudiantes de los cuales tres se consirerarán con un desempeño académico eficiente, los mejores promedios de cada generación, y los otros tres con un desempeño académico bajo o reprobatorio, los promedios más bajos de cada generación.

Tomando en cuenta que la participación fué voluntaria, si algún alumno se hubiese negado a participar, no hubiese sido forzado a hacerlo, se hubiese tomado en cuenta el siguiente promedio en ascenso o descenso según fuese el caso. Sin embargo, no fue necesario ya que los seis alumnos invitados a participar accedieron de manera voluntaria a hacerlo.

3.4 *Línea de investigación.*

La presente investigación fue parte de un proyecto dentro de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, dentro de la cual se establecieron diferentes proyectos de investigación. Una de éstos, es el proyecto liderado por la Dra. Danitza Montalvo, dentro del cual se desarrolla este proyecto.

Los lineamientos de investigación propuestos por Montalvo (2009) y que sustentan el presente trabajo, se describen a continuación.

Como menciona Montalvo (2009), no solo en México, sino en todo el mundo ha surgido la preocupación por el desarrollo del aprendizaje en la educación básica y superior, dando lugar así, a diferentes propuestas como la reforma educativa, y diferentes técnicas de aprendizaje entre las que encontramos, aprendizaje basado en competencias, aprendizaje colaborativo, aprendizaje activo, entre otras.

Estas iniciativas de cambio surgen a partir de diferentes instituciones y profesores que desean desarrollar estrategias para mejorar el aprendizaje. Por lo tanto, dentro de la línea de investigación del proyecto general y dentro del presente estudio, se pretendió contribuir a dicho desarrollo, buscando que estudiantes y profesores identifiquen aquellas creencias que son limitantes del aprendizaje y cuáles son favorecedoras de éste, promoviendo los cambios que Programación Neurolingüística ha propuesto dentro del ámbito educativo.

El marco teórico que fundamenta la presente investigación, y la estructura metodológica se realizó durante el semestre agosto - diciembre 2009, y en el semestre enero - mayo 2010, se llevarón a cabo las entrevistas para proceder a analizar la información.

CAPÍTULO 4

Análisis de resultados

La presente investigación pretendió identificar la relación que existe entre el sistema de creencias de los alumnos de una preparatorio de la ciudad de Fresnillo y su rendimiento académico. Por lo tanto, en el siguiente apartado se expondrán los resultados obtenidos por medio de entrevistas semi estructuradas que se realizaron a lo largo del semestre enero - mayo de 2010 a seis alumnos de la institución. Se realizaron tres entrevsitas a cada alumno.

Los alumnos que participaron como muestra de la investigación, fueron seis, esto es, dos alumnos por cada semestre de bachillerato, en donde tres de ellos tienen el mejor promedio de su generación y los otros tres el promedio más bajo. Así, de cada generación se entrevisto al promedio más bajo y al más alto. La pregunta de investigación que se pretende contestar es la siguiente: ¿Cuál es relación entre las creencias que presentan los estudiantes de preparatoria con respecto al estudio y el aprendizaje y su desempeño académico?

Así mismo, se relacionaron las creencias que se identificaron en dichos alumnos que favorecen el aprendizaje como las creencias que lo limitan en cuento a los diferentes niveles neurológicos del cambio (Dilts, 1999), los cuales son: conductas, habilidades, identidad y trascendencia, mismos que se involucran durante el proceso de aprendizaje y sus resultados.

4.1 *Análisis descriptivo e interpretación de resultados*

4.1.2 *Entrevista en profundidad*

Para la recolección de datos dentro de la presente investigación, se diseñó una guía de entrevista, la cual se encuentra en el apartado de apéndices (Apéndice No. 6).

Objetivo del instrumento: identificar los niveles neurológicos que Programación Neurolingüística identifica dentro del aprendizaje dinámico en alumnos de preparatoria, en donde se involucraron contexto, conductas, habilidades, capacidades, cogniciones o creencias, identidad y trascendencia; y la relación que existe entre las creencias, cogniciones y valores que se identifiquen en los alumnos y su desempeño académico.

Objetivos de la investigación a los que contribuye:

Tomando en cuenta que el objetivo de la investigación centra su atención en el sistema de creencias y cogniciones, podemos mencionar que dentro de las entrevistas mencionadas, se identificaron diferentes creencias tanto favorecedoras como limitantes del aprendizaje.

Los resultados encontrados se encuentran especificados en la tabla No. 1 que se presenta a continuación:

Tabla 1. Tabulación de hallazgos de las entrevistas de los alumnos

| | |
|-------------------|---|
| Nivel Neurológico | Comparación entre los alumnos con bajo rendimiento académico y alumnos con bajo rendimiento académico. |
| Contexto | Reportan una diferencia en el lugar en el que se sientan dentro del salón, los alumnos con alto rendimiento se sientan adelante y en medio, mientras que los alumnos con bajo rendimiento mencionaron sentarse atrás del salón. Los primeros buscan sentarse con compañeros que favorezcan su aprendizaje, mientras que los segundos lo hacen con |

| | |
|-------------|--|
| | <p>compañeros que puedan distraerse.</p> <p>Para hacer la tarea en casa, no se encuentra diferencia alguna, los seis alumnos reportaron tener un lugar asignado para hacer la tarea.</p> |
| Conductas | <p>Reportaron grandes diferencias en cuanto a tomar apuntes en clase. Los tres alumnos con alto rendimiento académico tienen cuadernos asignados para cada asignatura, mientras que solo uno de los alumnos con bajo rendimiento académico menciona hacerlo. Los otros dos, no toman apuntes y si lo hacen es en diferentes cuadernos, hojas, no hay un orden.</p> <p>Los alumnos con alto rendimiento académico mencionaron estrategias específicas para aprender, como el uso adecuado de la agenda, mirar al profesor directamente para no perder la atención, tomar apuntes en orden, limpios y completos, tienen horarios específicos de dos horas para hacer la tarea, normalmente entre las 2 y las 5 de la tarde, buscan adelantar tareas y proyectos y piden asesorías cuando tienen alguna duda del tema visto en clase. Los tres alumnos mencionaron tener actividades extraacadémicas durante la tarde. Al contrario, los alumnos con bajo rendimiento académico no reportaron tener estrategias claras para organizarse, ninguno reporto usar agenda ni pedir asesoría a los profesores cuando tienen dudas. Hacen la tarea después de las 8 de la noche; y ninguno menciona tener actividades extraacadémicas.</p> |
| Capacidades | <p>Los tres alumnos con mejores promedios entrevistados se perciben como alumnos organizados y sus estrategias de estudio están estructuradas, mientras que los otros tres alumnos no tienen una estrategia definida de estudio. En la atención que presentan en clase también se encontraron diferencias importantes. Los primeros tienen un locus de control interno y los segundos un locus de control externo. Los primeros reportaron que es importante su actitud y atención durante la clase, ya que mencionaron que aprenden el 80% del tema durante la sesión, mientras que los alumnos con bajo rendimiento, no consideran importante poner atención durante la sesión y piensan aprender el tema después de ésta.</p> |
| Creencias | <p>Los alumnos con alto rendimiento académico perciben que el aprendizaje en la preparatoria es básico para su formación, mientras que los alumnos con bajo rendimiento no lo consideran importante, y reportan que no tiene utilidad. El locus de control de aprendizaje también mostró grandes diferencias, en los alumnos con alto rendimientos académico es interno mientras que en los otros alumnos es externo. Se encontraron grandes</p> |

| | |
|---------------|---|
| | diferencias en la percepción hacia el estudio, los primeros mencionan que el estudio es algo agradable e incluso divertido, no tienen preferencia por alguna materia, mientras que los segundos reportaron desagrado por éste. |
| Identidad | En el nivel de identidad se identificaron diferencias importantes. Los alumnos con alto rendimiento académico se perciben a sí mismos como “buenos estudiantes”, están seguros de tener las capacidades y habilidades necesarias para el aprendizaje, el cual depende de ellos mismos, mientras que los alumnos con bajo rendimiento académico se perciben como “malos estudiantes”, sin habilidades para éste. |
| Trascendencia | Los seis estudiantes manifestaron tener un plan de vida establecido a largo plazo, sin embargo los alumnos con alto rendimiento académico lo tienen con base a sus propios proyectos, mientras que los alumnos con bajo rendimiento académico hacen planes de vida en función de las empresas y el alto nivel económico de sus padres. |

A continuación se hará una descripción de los resultados separando cada nivel neurológico en diferentes categorías, de manera que se facilite su análisis y comprensión.

a) Contexto.

El contexto según Dilts y Epstein (1997), es el lugar o lugares donde se desarrollan las conductas y habilidades que se pretenden analizar y que puede favorecer o desfavorecer dicha conducta. En este caso encontramos dos contextos básicamente, por un lado, el colegio, específicamente el salón de clases, y por otro, su casa, o bien el lugar que utilicen dentro de ésta para estudiar y/o hacer la tarea. Una dificultad en este nivel implicaría hacer cambios en dichos lugares. En la tabla No 2 se realiza una comparación entre los estudiantes con alto rendimiento académico, y los estudiantes con bajo rendimiento académico, en cuanto al contexto de estudio.

Tabla 2. Tabulación de hallazgos y categorías de las entrevistas de los alumnos dentro del nivel de contexto y su comparación con el desempeño académico.

| | | Estudiantes con alto desempeño académico | | | | | | Estudiantes con bajo rendimiento académico | | | | | |
|----------|--|--|----|----|----|----|----|--|----|----|----|----|----|
| | | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO |
| Contexto | Lugar asignado para el estudio | x | | x | | x | | x | | x | | x | |
| | Lugar establecido para hacer la tarea | x | | x | | x | | x | | x | | x | |
| | Dentro del salón de clases, sentados adelante | x | | x | | x | | | x | | x | | x |
| | Dentro del salón de clases, sentados con alumnos con los que pueden hablar | | x | | x | | x | | x | | x | | x |

Dentro de la primer categoría de análisis, el contexto, se observó que no existen diferencias en el lugar establecido para hacer la tarea ni para estudiar ya que todos los alumnos reportaron tener un lugar establecido para hacer la tarea y para estudiar, todos los estudiantes dentro de las entrevistas comentaron, que dichos lugares son aislados, ventilados y con buena iluminación.

Por lo tanto, no se registra evidencia de que la diferencia en el desempeño académico tenga que ver con esta categoría. Sin embargo, dentro de las categorías que involucran el salón de clases, se encontraron dos diferencias notorias e importantes. Por un lado, el lugar donde se sientan, el cual para los estudiantes de altos promedios es adelante y en medio del salón de clases, mientras que para los estudiantes de bajos promedios es atrás del salón.

También reportaron diferencias significativas de las personas con las que prefieren sentarse. Los estudiantes con desempeño académico alto prefieren sentarse al lado de compañeros con los que normalmente no habla, mientras que los estudiantes con bajo desempeño académico prefieren hacerlo al lado de sus amigos. En términos de aprendizaje dinámico se tendría que hacer un pequeño cambio de contexto en cuanto al lugar y a los compañeros con los que se sientan los alumnos para lograr resultados diferentes (Dilts y Epstein, 1997).

b) Conductas y capacidades.

Las conductas son las acciones que llevamos a cabo, son visibles y medibles y generalmente son en las que nos basamos para evaluar resultados. Es la evidencia de aquello que hacemos o no hacemos (O'Connor y Seymour, 1994). Dentro del marco de enseñanza – aprendizaje, dentro de la presente investigación las conductas serían todas aquellas acciones que desarrollan los estudiantes en torno a su aprendizaje, dentro y fuera del salón de clases. En cuanto a las capacidades, éstas se entienden como grupos o conjuntos de comportamientos, habilidades generales o estrategias que utilizamos en la vida” (O'Connor y Seymour, 1994; p. 125).

Como se puede observar en la tabla No. 3, las primeras categorías corresponden a distractores durante la elaboración de las tareas, como son el uso del teléfono, internet y música, en los cuales no se encontró ninguna diferencia significativa en cuanto al uso de estos; ya que dos de las tres alumnas con alto desempeño académico navegan en facebook o chatean mientras hacen la tarea al igual que escuchan música, sólo una de ellas reporto no hacerlo por no tener distracciones, y los alumnos con bajo desempeño académico también

hacen uso de dichos distractores. Todos los alumnos entrevistados mencionaron no hacer uso de la televisión.

Tabla 3. Tabulación de hallazgos y categorías de las entrevistas de los alumnos dentro del nivel de conductas y capacidades, y su comparación con el desempeño académico.

| | | Estudiantes con alto desempeño académico | | | | | | Estudiantes con bajo rendimiento académico | | | | | |
|-------------------------|--|--|----|----|----|----|----|--|----|----|----|----|----|
| | | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | |
| Alumnos | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO |
| Conductas y capacidades | Mientras hacen tarea hablan por teléfono | x | | x | | x | | X | | x | | x | |
| | Mientras hacen tarea navegan en facebook y/o chatean | x | | x | | x | | x | | x | | x | |
| | Mientras hacen tarea ven televisión | x | | x | | x | | X | | x | | x | |
| | Mientras hacen tarea escuchan música | x | | x | | x | | x | | x | | x | |
| | Antes de comenzar a hacer la tarea buscan todo el material que necesitarán | x | | x | | x | | X | | x | | x | |
| | Duración de las tareas entre una y dos horas | x | | x | | x | | X | | x | | x | |
| | Horario establecido para la realización de las tareas | x | | x | | x | | x | | x | | x | |
| | En el salón de clases toman apuntes | x | | x | | x | | X | | x | | x | |
| | Sus apuntes están en orden y separados por asignatura | x | | x | | x | | X | | x | | x | |
| | Cuando no entienden un tema piden asesorías al profesor | x | | x | | x | | X | | x | | x | |
| | Percepción de su atención durante las clases como efectiva | x | | x | | x | | X | | x | | x | |
| | Percepción de que su atención durante las clases depende de ellos | x | | x | | x | | X | | x | | x | |
| | Uso de la agenda como apoyo académico | x | | x | | x | | X | | x | | x | |

Sin embargo, las alumnas con alto desempeño académico manifestaron que aunque navegan por páginas de internet que no tienen relación con sus tareas o inclusive chatean, toman en cuenta el tamaño de las tareas, el tiempo que les llevará hacerlas y el tiempo con el que cuentan, las dos manifestaron que cuando saben que tienen mucha tarea, cierran todas estas aplicaciones para poder terminar a tiempo. Precisamente el tiempo es una categoría en donde si se encontraron diferencias.

En cuanto al horario de tareas y estudio, los seis alumnos mencionaron tenerlo establecido, sin embargo, las alumnas con alto rendimiento académico comentaron que su horario es entre las 2 y las 5 de la tarde, y que dedican dos horas para la duración de las tareas. Las tres tienen actividades extraacadémicas por la tarde, ya que dos de ellas trabajan y la otra hace ejercicio. Mientras que los alumnos con bajo rendimiento académico, su horario es por la noche, entre las 8 y las 10 después de dormir o de salir con sus amigos, según comentaron durante las entrevistas. No tienen un tiempo establecido, inclusive uno de ellos comentó que “según la flojera” es el tiempo que le dedica a hacer la tarea.

Otro punto donde se encontraron diferencias, es en cuanto a las conductas que se generan antes de hacer la tarea. Las alumnas con alto rendimiento académico, buscan su agenda, organizan los materiales que necesitan para realizarla y comienzan a hacerla de acuerdo al horario de las asignaturas. En los alumnos con bajo rendimiento académico no se encontró algún patrón de organización para dicha conducta.

En cuanto al nivel de conductas es importante mencionar que a lo largo de las entrevistas un punto fundamental dentro de las estrategias de estudio, es el diálogo interno, o bien ese pensamiento interno que una persona se repite a sí misma (O'Connor y Seymour, 1994). Esto es, cuando están haciendo tarea, las alumnas con alto desempeño académico mencionaron repetirse “tengo que hacerlo para irme.... Es mejor ya terminar... mejor

termino y luego chateo...” Mientras que los alumnos con bajo rendimiento comentaron tener pensamientos diferentes como “ya mejor no lo hago... que flojera hacerlo... ya no alcanzo a terminar...”. Por lo tanto un punto importante en una estrategia de cambio, que genere conductas diferentes se encontraría precisamente en comenzar por generar diálogos internos que favorezcan aquellas conductas que se quieren desarrollar.

Dentro del salón de clases, se encontraron diferencias significativas en cuanto a los apuntes, las asesorías con el profesor, el uso de la agenda y la atención que desarrollan durante la clase. Las tres primeras categorías mencionadas, las alumnas con alto rendimiento académico toman apuntes, piden asesorías y usan la agenda, mientras que los alumnos con bajo rendimiento no hacen ninguna de las tres cosas. Solamente uno de ellos, menciona tomar apuntes durante la clase, aunque no sean completos.

En cuanto a la atención, un punto importante que se ha mencionado como diferencia es el locus de control, el cual, para las alumnas de alto rendimiento es interno y para los alumnos de bajo rendimiento es externo. Esto es, las alumnas con mejores promedios de la preparatoria mencionaron “decidir” poner atención y buscar el lugar donde pueden centrar su atención en el profesor. Las creencias que respaldan esta decisión es la importancia de entender la clase, manifestando que “ahorran tiempo porque si entienden en la clase el tema ya no tienen que estudiar después”.

Por lo tanto, también manifestaron que ellas buscan conscientemente sentarse al lado de personas con las que no se distraigan y prefieren estar cerca del profesor para escuchar y verlo todo el tiempo, lo cual, como parte de su estrategia de atención, las ayuda a centrarse en la clase. Sin embargo, los alumnos con bajo rendimiento académico manifestaron que “no pueden poner atención”, y cuando lo hacen el locus de control es externo, esto es, el profesor los cambia de lugar, los castiga o bien, los alumnos con los que

se distraen, no les hacen caso, por lo tanto, tienen que poner atención. Así, el “no puedo...” en términos de Dilts, Hallbom y Smith (1996) generalmente se identifica como una creencia negativa o limitante, y como menciona O’Connor y McDermott (1998) cuando creemos en algo, actuamos como si fuera verdad, las creencias son filtros potentes de nuestras conductas. Así, si se cree que no se puede poner atención, no se hará y viceversa.

c) Creencias.

El nivel neurológico de creencias es la parte fundamental de la presente investigación, ya que como se ha mencionado, las creencias son la guía que dirigen a los demás niveles neurológicos, como conductas, capacidades, identidad y trascendencia, y un cambio en el sistema de creencias genera cambios en los demás niveles (Dilts, Hallbom y Smith, 1996). Partiendo de lo anterior, es fundamental encontrar las creencias que respaldan las conductas y capacidades que se desarrollan en el contexto de aprendizaje de los chicos y que involucran su identidad y trascendencia. En la tabla No 4, se describen las categorías relacionadas al nivel de creencias y sus resultados.

Tabla 4. Tabulación de hallazgos y categorías de las entrevistas de los alumnos dentro del nivel de creencias y su comparación con el desempeño académico.

| Alumnos | | Estudiantes con alto desempeño académico | | | Estudiantes con bajo rendimiento académico | | | | | | |
|------------|---|--|----|----|--|----|----|----|----|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | |
| Categorías | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO |
| Creencias | Percepción de las materias como fáciles | x | x | x | | X | x | | x | | |
| | Percepción de sí mismo como estudiante con habilidades para las asignaturas | x | x | x | | X | x | | x | | |
| | Percepción de sí mismo como estudiante sin habilidades para las asignaturas | x | x | x | | X | x | | x | | |
| | Percepción del contenido curricular de las asignaturas como aburrido y denso | | x | | X | x | | X | x | | x |
| | Percepción del contenido curricular de las asignaturas como importante y trascendente | x | x | x | | X | x | | x | | x |
| | Percepción positiva del estudio | x | x | x | | X | x | | x | | x |
| | | | | | | | | | | | |

Dentro de esta categoría se encontraron diferencias significativas entre los alumnos con alto y bajo rendimiento académico. Primeramente en cuanto a las creencias que manejan los estudiantes en cuanto al estudio, las alumnas con alto rendimiento manifestaron creencias positivas y favorecedoras para el aprendizaje, las tres mencionaron que sus asignaturas son fáciles en cuanto a contenido y que ellas tienen las habilidades para entenderlas.

Los estudiantes con bajo rendimiento académico manifestaron lo contrario. Éstos últimos mencionaron durante las entrevistas que los aprendizajes no son relevantes, ni importantes para su vida profesional y personal, inclusive uno de ellos comento que “las asignaturas en la preparatoria deberían de ser más de acuerdo a la vida diaria”. Los tres comentaron que el contenido de las asignaturas es aburrido y/o difícil, además de que ellos no tienen las capacidades para el estudio. Por ejemplo, “siempre he sido burro”, “nunca he sido bueno para el estudio”, o bien, “el estudio no es lo mío”, son tres comentarios de dichos estudiantes. Lo anterior se relaciona con creencias limitantes del aprendizaje, como mencionan O’Connor y Seymour (1994) dichas creencias funcionan como profecías, si se tiene la creencia del no puedo, la conducta, habilidad e identidad giraran alrededor del no puedo. Dicha frase según los autores mencionados, es una creencia limitante bastante generalizada en diversos ámbitos.

d) Identidad y trascendencia.

La identidad y la trascendencia son los niveles neurológicos en donde se establecen las creencias y valores más fuertes dentro del sistema de creencias, ya que implica lo que soy y el para qué lo soy. ¿Quién soy yo al estudiar y para qué me servirá el estudio? Dilts y Epstein (1997) mencionan que cuando se asume una creencia de uno mismo, significa que se ha identificado con ésta, o bien cuando la persona asume la identidad de algo externo a ella misma y que la hará responder a lo que cree o percibe que es. Además, los valores según O’Connor y Seymour (1994), es todo aquello que es importante y valioso para la persona. Los resultados encontrados se sintetizan en la tabla No. 5.

Tabla 5. Tabulación de hallazgos y categorías de las entrevistas de los alumnos dentro del nivel de identidad y trascendencia, y su comparación con el desempeño académico.

| Alumnos | Estudiantes con alto desempeño académico | | | | | | Estudiantes con bajo rendimiento académico | | | | | |
|--|--|----|----|----|----|----|--|----|----|----|----|----|
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | |
| Categorías | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO |
| Identidad | Auto percepción positiva como estudiante | | | | | | | | | | | |
| | x | | x | | x | | x | | x | | x | |
| | Percepción de locus de control interno hacia el aprendizaje | | | | | | | | | | | |
| | x | | x | | x | | x | | x | | x | |
| Trascendencia | Percepción del estudio como importante para el aprendizaje | | | | | | | | | | | |
| | x | | x | | x | | x | | x | | x | |
| | Percepción de la etapa de bachillerato como básica para su formación profesional y académica | | | | | | | | | | | |
| | x | | x | | x | | x | | x | | x | |
| Identificación de un plan de vida claro después de la preparatoria | | | | | | | | | | | | |
| | x | | x | | x | | x | | x | | x | |

En cuanto a los resultados obtenidos de las entrevistas a los seis alumnos, en lo que se refiere a los niveles de identidad y trascendencia, se puede observar diferencias

significativas y claras entre los estudiantes con alto rendimiento académico y los estudiantes con bajo rendimiento académico en cuanto a auto percepción como estudiantes.

Los alumnos con alto rendimiento académico están identificados como estudiantes hábiles y efectivos mientras que los estudiantes con bajo rendimiento académico se perciben como malos estudiantes y sin las capacidades ni habilidades básicas para el estudio. Unos se identifican como buenos estudiantes y los otros como malos estudiantes, lo cual es fundamental en cuanto a las profecías autocumplidoras que ellos mismos generan. Si se identifica un estudiante como bueno, los demás niveles se alinean de acuerdo a esta creencia y se encontrarán resultados que la confirmen. Por el contrario, si la creencia es limitante, se obtendrán resultados que de igual forma también confirmen dicha creencia (Dilts, Hallbom y Smith, 1996).

Por lo tanto, si se quisiera buscar un cambio en los resultados académicos de algún estudiante, sería básico y fundamental comenzar con el cambio de dichas creencias.

Por otro lado en cuanto a la trascendencia, se encontraron dos puntos importantes. Para los estudiantes con alto rendimiento académico, el estudio, el aprendizaje y la educación de bachillerato son considerados como importante y fundamental para su desarrollo personal y profesional, mientras que para los estudiantes con bajo rendimiento académico dicha educación no es importante ni básica.

Por otro lado, en cuanto al plan de vida posterior a la preparatoria, no se observan diferencias ya que todos los estudiantes entrevistados mencionaron tener un plan de vida posterior. Sin embargo, en lo que se refiere al meta objetivo, o bien el para qué del estudio (O'Connor y Seymour, 1994), se encuentra una diferencia significativa o bien lo que en Programación Neurolingüística se le conoce como la diferencia que hace la diferencia.

Los estudiantes con bajo rendimiento académico mencionaron tener como objetivo terminar al menos una licenciatura y la posibilidad de seguir con un posgrado. Cinco de los padres de estas alumnas cuentan con una profesión que ejercen, cuentan con una licenciatura y dos de ellos tienen posgrado. Las tres alumnas tienen beca, la de primero del 50 %, la de cuarto y la de quinto su beca es del 70% en la institución. Sin embargo, los alumnos con bajo rendimiento académico no tienen una beca asignada, y ninguno de los padres o madres ha estudiado una licenciatura.

Sin embargo, los seis padres son gerentes y accionistas de empresas importantes y fuertes en la ciudad. Con lo cual sus planes de vida se remiten a hacer lo mismo que sus padres están haciendo actualmente, esto es, serán gerentes de las empresas de sus padres. De ahí se fundamenta la creencia de que no es necesaria la formación académica para tener un empleo o futuro asegurado y cómodo. No le encuentran importancia a la preparación escolar y de ahí, no contemplan un para qué del bachillerato. Esta creencia es fundamental, ya que como menciona Frankl en su libro el hombre en busca del sentido, “cuando se tiene un para qué, fácilmente se encuentran los cómo...” (Frankl, 2005, p. 35).

Tabla 6. Tabulación de la comparación hallazgos de las entrevistas de los alumnos, por niveles y por rendimiento académico.

| Nivel Neurológico | Alumnos con alto rendimiento académico. | Alumnos con bajo desempeño académico. |
|-------------------|--|--|
| Contexto | <p>Se sientan adelante y al centro del salón.</p> <p>Buscan sentarse intencionalmente al lado de alumnos con los que no hablan o tienen poca relación.</p> <p>Tienen un espacio asignado para estudiar y hacer la tarea. Este espacio les permite estar solos.</p> | <p>Se sientan atrás del salón.</p> <p>Buscan sentarse al lado de gente con la que se “divierten” o bien, les ayudan a hacer las actividades.</p> <p>Tienen un espacio asignado para estudiar y hacer la tarea. Este espacio les permite estar solos.</p> |

| | | |
|--------------------|--|---|
| <p>Conductas</p> | <p>Mencionan toman apuntes en orden.</p> <p>Mantienen atención a la clase de manera consciente.</p> <p>Miran al profesor para mantener la atención de la clase.</p> <p>Utilizan agenda y la sacan antes de comenzar a hacer la tarea.</p> <p>Hacen sus tareas el mismo día que se las dejan y con orden al hacerlas. Usan tiempo que les sobra para adelantar tareas o bien proyectos.</p> <p>Su horario de tareas es entre las 2 y las 5 de la tarde. Tardan entre una y dos horas diarias en hacer la tarea.</p> <p>Cuando no entienden un tema, piden asesoría del profesor en los dos días siguientes a la clase.</p> <p>Durante la tarea, tienen abierto el chat u otras páginas de internet como facebook o Hotmail, decidiendo cuando necesitan cerrarlas para terminar a tiempo.</p> <p>Las tres alumnas tienen actividades extraacadémicas en la tarde a partir de las 5 de la tarde.</p> | <p>Solo uno de ellos toma apuntes en orden, cada materia en una libreta. Los otros dos no toman apuntes en clase, y cuando lo hacen no están en orden. Inclusive pueden hacerlo en libretas diferentes o en hojas sueltas.</p> <p>Manifiestan que no ponen atención a la clase. Se distraen fácilmente.</p> <p>No usan la agenda. Manifiestan no tener organización ni estructura para hacer trabajos y tareas.</p> <p>Hacen la tarea “cuando se acuerdan” y sin orden establecido. Hacen tarea al día anterior a entregarla.</p> <p>Su horario de estudio y de tareas es entre las 8 y 10 e la noche.</p> <p>No piden asesorías a los profesores. El día anterior al examen piden explicación a sus compañeros.</p> <p>Durante la tarea navegan por diferentes páginas de internet o bien chatean.</p> <p>Ninguno de los tres estudiantes con bajo rendimiento tiene actividades extraescolares. Usan la tarde dos de ellos para dormir y uno de ellos para salir con sus amigos. Después de esto, hacen la tarea.</p> |
| <p>Capacidades</p> | <p>Usan la agenda para organizarse.</p> <p>Mantienen un horario establecido de estudio</p> <p>Su aprendizaje está basado en la atención que ponen durante la clase.</p> | <p>No usan la agenda</p> <p>Su horario de estudio es variable y tienden a hacer la tarea hacia la noche.</p> <p>Mencionan que no ponen</p> |

| | | |
|---------------|--|---|
| | Mencionan aprender el 80% del tema durante la sesión. | atención en clase porque “no pueden” o bien “se aburren”. Confían en que después alguien les explicará lo que se vio durante la sesión. |
| Creencias | <p>Perciben al aprendizaje como básico e importante para su formación personal y profesional.</p> <p>Mencionan gusto por el estudio y no presentan preferencias claras por algunas asignaturas.</p> <p>Locus de control del aprendizaje interno. Aprender depende de ellos.</p> <p>Piensen que el aprender no depende de las capacidades del profesor, sino de ellos mismos.</p> <p>Creer que aprenden fácilmente.</p> | <p>Perciben el aprendizaje y el estudio durante la preparatoria no es básico ni esencial para su vida profesional y académica.</p> <p>Manifestaron que no les gusta estudiar y que lo que aprenden durante la preparatoria no tiene utilidad.</p> <p>Locus de control de aprendizaje externo. Aprender depende del profesor o de los amigos que les ayudan a aprobar.</p> <p>Piensen que las materias son aburridas y difíciles</p> |
| Identidad | Se perciben a sí mismos como “buenos estudiantes”, están seguros de tener las capacidades y habilidades necesarias para el aprendizaje. | <p>Se perciben como “malos estudiantes”, piensan que “nunca” han sido buenos para el estudio.</p> <p>Piensen que no tienen las habilidades necesarias para aprender.</p> |
| Trascendencia | Tienen un plan de vida a largo plazo. Mencionan la importancia de seguir estudiando, no solo licenciatura, sino que planean llegar al nivel de maestría. | Tienen plan de vida a largo plazo establecido, sin embargo este no depende del estudio puesto que pretenden trabajar en las empresas de sus padres. En los tres casos se encontró que los padres tienen empresas fuertes en esta ciudad y ninguno de ellos tiene una carrera universitaria. |

4.2. Triangulación de datos generales.

A continuación se hará una correlación de los resultados encontrados en la presente investigación y descritos anteriormente, con la teoría descrita dentro del marco teórico.

Primeramente, según Dilts (2001), un problema es la diferencia entre la situación actual y lo que deseo, esto es, entre el estado actual y el estado deseado. Por lo tanto, los alumnos que han reprobando tres o más asignaturas durante la preparatoria, que su promedio es de 75 o menor, y que su permanencia en la institución ha sido condicionada, tienen un problema ya que según mencionan, quieren seguir en la institución.

Así, identificando el problema del bajo rendimiento académico, es básico tomar en cuenta que el proceso de aprendizaje, como mencionan O'Connor y Seymour (1992), se encuentra ligado al sistema de creencias, ya que éstas influyen en el comportamiento favoreciendo o inhibiendo conductas y habilidades.

La importancia de identificar las creencias tanto limitantes como favorecedoras del aprendizaje reside en que al identificar sus creencias limitantes de los alumnos con bajo rendimiento académico, se puede trabajar lo que en programación neurolingüística se le llama el cambio de creencias. Así mismo, al identificar las creencias que favorecen al estudio, éstas pueden ser modeladas por estudiantes cuyos objetivos sean tener un desempeño académico alto.

Por lo tanto, si queremos lograr cambios en las conductas y habilidades de los estudiantes que favorezcan su desempeño académico, según Dilts ((1999), debemos de abordar directamente el sistema de creencias, ya que los cambios y el aprendizaje se dan en diferentes niveles, a los cuales llama Niveles Neurológicos, y aunque el sistema de creencias se encuentra dentro de dichos niveles, tanto el contexto, como las conductas, las

habilidades, la identidad y la trascendencia, finalmente se respaldan en creencias, o bien supuestos básicos y verdaderos para cada persona que funcionan como profecías autocumplidoras limitando o favoreciendo el desarrollo de las conductas y habilidades.

A este bucle sistémico Dilts y Epstein (1997) le llaman Aprendizaje Dinámico, en donde se establece una relación directa y recíproca entre el cómo se aprende y el dónde, cuándo y para qué se aprende.

CAPÍTULO 5

Conclusiones

En el presente capítulo se desarrollarán los resultados obtenidos en el trabajo de investigación cuyo objetivo fue identificar las creencias que los alumnos manejan en cuanto al contexto de estudio, como la institución, los profesores, las asignaturas; sus conductas, horarios y sitios de estudio, sus habilidades y capacidades para aprender, y su identidad como alumnos, correlacionándolas con su desempeño académico.

Así mismo, el presente capítulo está integrado por las conclusiones de los resultados encontrados en esta investigación y su correlación con la teoría revisada dentro del marco de Programación Neurolingüística, finalizando con las conclusiones y las recomendaciones de la autora de la presente investigación.

5.1 Hallazgos

Por medio de la aplicación de tres entrevistas en a seis alumnos de preparatoria se busco identificar la relación entre las creencias que manejan los alumnos con respecto al instituto, la educación, el aprendizaje, los profesores y en relación a sí mismos y su desempeño académico. Además se involucraron las conductas, habilidades y capacidades que los estudiantes autoperciben y mencionan y que están relacionadas con su desempeño académico.

Dentro de los hallazgos de la presente investigación podemos mencionar que se identificaron diferentes creencias y cogniciones en los alumnos, unas favorecedoras y otras limitantes del aprendizaje.

Por un lado los alumnos que presentan un desempeño académico aprobatorio y alto, manifestaron creencias favorecedoras del aprendizaje. En cuanto a su percepción hacia el estudio, al instituto, a los profesores y a las asignaturas.

Por otro lado en cuanto a las creencias que tiene acerca de ellos mismos, se encontró que dichos estudiantes afirman ser estudiantes efectivos y se perciben como “buenos” para el estudio. Así, dichos estudiantes manifestaron tener conductas, habilidades, y organizar sus contextos de aprendizaje en forma que se favorece el estudio y su desempeño.

En contraparte se encontró que los alumnos que presentan un bajo desempeño académico y que fueron entrevistados para el presente estudio, presentan creencias que limitan su aprendizaje y los otros niveles de contexto, capacidades, y conductas, responden a dichas creencias limitantes desfavoreciendo el aprendizaje y el rendimiento académico.

Así, los niveles neurológicos mencionados por Dilts (1999), están relacionados sistémicamente en torno a las creencias que una persona tenga acerca de sí mismo, lo cual sustenta la teoría de dicho autor en donde si se quiere cambiar una conducta o habilidad es necesario hacer un cambio en el nivel de creencias; para lo cual se debe comenzar con la identificación de las creencias limitantes que se deben de transformar.

Otro punto importante que se identifico en la investigación fue la relación que existe entre las creencias y los estados internos. Cuando los alumnos no obtienen los resultados académicos que se esperan de ellos mismos, se generan en ellos estados internos emocionales de desmotivación, desaprobación, angustia, tristeza, entre otros. Dichos estados, tampoco favorecen al aprendizaje (Bertolotto, 1999).

Como menciona Gutiérrez (1998), cuando queremos alcanzar un objetivo, después de especificarlo adecuadamente, debemos de encontrar la diferencia que hace la diferencia, para lo cual es más efectivo trabajar identificando y cambiando creencias limitantes, que cambiar los estados internos. Como mencionan O'Connor y Seymour (1994) cuando se cambia la computación interna de la persona, esto es cogniciones, creencias, valores y significados, los estados emocionales internos y la conducta cambian de manera sistémica.

Una cuestión importante y que no estaba contemplada dentro de los objetivos de la presente investigación es que los alumnos escogidos para este estudio fueron seleccionados con base a sus promedios académicos, el más alto y el más bajo de cada generación. Los alumnos con alto rendimiento, esto es, los tres mejores promedios de la preparatoria son mujeres, mientras que los alumnos con bajo rendimiento o bien, los tres promedios más bajos de la institución son hombres.

Otro punto que no estaba contemplado, y que también se encontró, fue el estatus socioeconómico de las familias de los alumnos entrevistados, los alumnos con altos promedios tienen un estatus socioeconómico medio, mientras que los alumnos con bajo rendimiento académico tienen un estatus socioeconómico alto.

5.1.1 Conclusiones en torno de las preguntas de investigación

La pregunta principal

¿Cuál es relación entre las creencias que presentan los estudiantes de preparatoria con respecto al estudio y el aprendizaje y su desempeño académico?

Según Dilts y Epstein (1997), el aprendizaje se da en múltiples niveles los cuales son creencias, valores, identidad personal, conductas y procesos cognitivos, mismo que son influenciados por el entorno. Sin embargo, dichos niveles son sustentados en el sistema de creencias que un individuo maneja. Por lo tanto, respondiendo a la pregunta de investigación, se encontró que existe relación significativa entre dicho sistema de creencias y el desempeño académico de los estudiantes de preparatoria entrevistados.

Los niveles neurológicos involucrados en el aprendizaje, se sustentan en el sistema de creencias, ya que las conductas, capacidades, contexto, identidad personal y trascendencia se van relacionando sistemáticamente en función de las creencias que los alumnos manejan en cuanto al estudio, la preparatoria, la preparación, el aprendizaje y su identificación como estudiantes. Aunque se encontraron diferencias significativas en cuanto al contexto, las conductas y las habilidades desarrolladas en los estudiantes con alto rendimiento académico y los estudiantes con bajo rendimiento académico, las diferencias más importantes se observaron en las creencias que manejan.

Pregunta secundaria No. 1

¿Cuáles son las creencias limitantes relacionadas con el bajo rendimiento académico?

Las creencias limitantes que manejan los alumnos que llevan un bajo desempeño académico dentro de la preparatoria que fueron entrevistados en la presente investigación, son:

- a) En cuanto al estudio: dichos alumnos manifestaron que el estudio no es importante para su desempeño personal ni profesional.

- b) En cuanto a las asignaturas: Mencionan que son aburridas y difíciles, además de que el contenido de estas es irrelevante para su formación.
- c) En cuanto a la preparatoria: Mencionan que no es una etapa fundamental de formación y que no perciben que sea necesario aprender algo de lo que los currículos académicos de las asignaturas les puedan ofrecer.
- d) En cuanto a ellos mismos (identidad personal): Se perciben como malos alumnos, burros, flojos y que no cuentan con las habilidades necesarias para el estudio.
- e) En cuanto a la trascendencia del aprendizaje: Se concluye que esta es una creencia fundamental que sustenta la falta del desarrollo de conductas y habilidades favorecedoras del aprendizaje, ya que los tres alumnos que presentan bajo rendimiento académico, han aprendido que no es necesaria la formación profesional para el desempeño laboral, sus objetivos personales son manifestados a partir de los modelos familiares, ya que ninguno de sus padres tiene una formación académica profesional, sin embargo son dueños y gerentes de grandes empresas en la ciudad de Fresnillo.

Pregunta secundaria No. 2

¿Cuáles son las creencias positivas relacionadas con el alto rendimiento académico?

Las creencias limitantes que manejan los alumnos que llevan un alto desempeño académico dentro de una preparatoria de la ciudad de Fresnillo que fueron entrevistados en la presente investigación, son:

- a) En cuanto al estudio: dichos alumnos manifestaron que el estudio es importante fundamental no solo para su desempeño profesional sino también para su desarrollo personal.
- b) En cuanto a las asignaturas: Mencionan que las materias que llevan durante la preparatoria son fáciles, y que el contenido de estas es valioso e interesante.
- c) En cuanto a la preparatoria: Mencionan que es una etapa fundamental de formación y básica para su desarrollo personal y profesional, perciben que los currículos académicos de las asignaturas les puedan ofrecer siempre conocimientos interesantes y valiosos.
- d) En cuanto a ellos mismos (identidad personal): Se perciben como buenos alumnos, responsables, estudiosos y que cuentan con las habilidades necesarias para el estudio siendo algo que perciben como divertido y fácil.
- e) En cuanto a la trascendencia del aprendizaje: Como se menciona anteriormente, es una creencia fundamental que sustenta el desarrollo de conductas y habilidades favorecedoras del aprendizaje, ya que las tres alumnas que presentan alto rendimiento académico, mencionan que es necesaria la formación profesional para el desempeño laboral, a partir de los modelos familiares, ya que sus padres han estudiado carreras profesionales, mismas que ejercen, por lo cual, sus objetivos de vida están fundamentados en una buena educación.

Pregunta secundaria No. 3

¿De qué manera se relaciona el sistema de creencias con los niveles neurológicos de conductas, habilidades, identidad y trascendencia y su desempeño académico?

Uno de los supuestos básicos del Aprendizaje Dinámico que proponen Dilts y Epstein (1997) dentro del marco de Programación Neurolingüística es que el aprendizaje se da en múltiples niveles simultáneamente. Dentro de las entrevistas que se realizaron a los seis estudiantes de preparatoria se encontró que los alumnos que tienen los tres promedios académicos más bajos manejan creencias limitantes que generan conductas y contextos desfavorecedores para aprender, así como la falta de habilidades y capacidades para el estudio. También su identidad y trascendencia se fundamenta en dichas creencias, manifestándose en la identificación de estos alumnos como malos estudiantes.

Las alumnas que presentan los tres mejores promedio de la preparatoria, manifestaron conductas, habilidades y relaciones en el contexto que favorecen el aprendizaje y que están fundamentadas en creencias positivas de ellas mismas como estudiantes y en relación al estudio. El nivel de trascendencia se considera como un nivel fundamental que potencializa o limita los demás niveles neurológicos del cambio. El Aprendizaje Dinámico aborda no solo el cómo se aprende, sino también el dónde, el cuándo y más importante, el para qué se aprende y la identidad que se maneja al aprender o no hacerlo (Dilts y Epstein, 1997).

5.1.2 Conclusiones en torno de los objetivos de investigación

a. Objetivo general.

La presente investigación pretende identificar las creencias que los alumnos manejan en cuanto al contexto de estudio, como la institución, los profesores, las asignaturas; sus conductas, horarios y sitios de estudio, sus habilidades y capacidades para aprender, y su identidad como alumnos, correlacionándolas con su desempeño académico.

Se concluyó que el sistema de creencias que manejan los alumnos en cuanto al estudio, sus habilidades, su identidad personal, y su proyecto de vida o trascendencia, limitan o favorecen el aprendizaje, generando conductas y hábitos en los contextos académicos que facilitan o desfavorecen su rendimiento académico, como mencionan O'Connor y Seymour (1994), ya que, el sistema de creencias funciona como guía de los demás niveles neurológicos que sustentan el aprendizaje, Dilts (1998).

b. *Objetivos específicos*

En cuanto al objetivo de identificar las creencias limitantes que los alumnos tienen en cuanto al estudio y que están relacionadas con el bajo rendimiento académico se encontraron las siguientes creencias y cogniciones limitantes:

1. El aprendizaje y el estudio durante la preparatoria no es básico ni esencial para la vida profesional.
2. Lo aprendido en la preparatoria no tiene utilidad.
3. El aprendizaje depende de algo externo, el profesor, la asignatura, los amigos o los distractores.
4. Las asignaturas son aburridas y difíciles
5. Manifiestan que son “malos estudiantes, no sirven para el estudio, nunca han sido buenos para estudiar.
6. Mencionan que no tienen las habilidades necesarias para aprender.
7. No es necesario estudiar para tener un buen trabajo, aseguran tener trabajo en las empresas de sus padres.

En cuanto al objetivo de identificar las creencias positivas que los alumnos tienen en cuanto al estudio y están que relacionadas con el alto rendimiento académico.

1. El aprendizaje en la preparatoria es básico para la formación personal y profesional.
2. El estudio es agradable, interesante y divertido.
3. Todas las asignaturas son interesantes y enseñan algo.
4. El aprendizaje depende de sí mismos, no de la materia, ni del profesor.
5. Consideran que tienen capacidades para aprender, y que son “buenos estudiantes”.
6. Mencionan que aprenden fácilmente.
7. Estudiar es importante y mencionan terminar una licenciatura y maestría.

5.1.3 Conclusiones en torno a los supuestos de la investigación

El presente estudio parte del supuesto de que el sistema de creencias, valores y cogniciones determina las estrategias seguidas por los alumnos para el aprendizaje y el estudio, las cuales se pueden identificar en los diferentes niveles neurológicos propuestos por Dilts (O'Connor y Seymour, 1994) como son contexto, conductas, capacidades, creencias e identidad. Estos niveles neurológicos para el cambio impactan directamente en los resultados obtenidos en su rendimiento escolar, siendo un determinante fundamental en el rendimiento académico el nivel de creencias.

Los alumnos con bajo rendimiento académico tienen creencias y cogniciones poco favorables o limitantes para el aprendizaje, mientras que los alumnos con alto rendimiento académico manejan creencias, valores y cogniciones que favorecen el aprendizaje.

Esto significa que, al hacer un cambio en el sistema de creencias hacia las asignaturas, el estudio, los profesores, e inclusive sus capacidades y habilidades, los alumnos pueden mejorar su rendimiento académico cambiando contexto, conductas y habilidades con estrategias de estudio más efectivas.

5.2 Recomendaciones

Programación Neurolingüística se fundamenta en diversos supuestos de trabajo, uno de ellos dice “no hay error, solo retroalimentación...” (O’Connor y Seymour, 1994 p.155). Por lo tanto se rescataran aquellos aprendizajes que se obtuvieron durante la presente investigación y que podrán ser útiles en futuras investigaciones.

Primeramente es importante señalar que la investigación tiene limitantes de tiempo y espacio por lo que sería útil hacer una investigación comparativa en diferentes ciudades y en diferentes preparatorias.

Un problema dentro del sistema académico es la deserción escolar, por lo cual es importante atender a los alumnos que están presentando bajo rendimiento académico. Programación Neurolingüística busca encontrar las estrategias adecuadas que nos generen resultados que deseamos lograr, por lo tanto el identificar aquellas creencias que limitan los resultados académicos de los alumnos siendo éstos reprobatorios nos permitirá trabajar con un cambio de creencias limitantes a creencias positivas, y lograr con ésto hacer ajustes en el contexto, conductas, habilidades e identidad de los alumnos que presentan dicha problemática (Dilts, Hallbom, Smith, 1996).

REFERENCIAS

Arriaga, J.O. (2003). Las Acciones que favorecen el Desarrollo de las Potencialidades en Estudiantes con Dificultades Académicas Durante la etapa de la Educación Media Superior. Tesis para Maestría.

Bausela, E. (2004). Metodología de la investigación evaluativa. (en línea). Redalyc. Indivisa. Boletín de estudios e investigación. Centro superior de estudios universitarios La Salle: Madrid, España. Recuperado el 8 de enero 2012, de

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/771/77100509.pdf>

Bandler; R y Grinder, J. (1980). La estructura de la magia. Editorial Cuatro Vientos. Santiago de Chile.

Bernstein, D., y Nitzel, M. (1982). Introducción a la Psicología Clínica. México, McGraw Hill, 1982.

Bartolucci, J. (2009). Masificación educativa, ampliación de oportunidades y régimen escolar en la UNAM. En Ceiiich.unam.mx. Recuperado el 5 Febrero de 2012, de

<http://www.ceiich.unam.mx/educacion/bartolucci.htm>

Bertolotto, G. (1999). Programación Neurolingüística Desarrollo Personal. Ed. Diana. México. D.F.

Cárdenas, S (2009). Deserción escolar. Esperanza para la Familia. (en línea). México. Recuperado el 7 de septiembre de 2011, de

<http://www.esperanzaparalafamilia.com/Rev/Articulos/PDFs/PDF0129.pdf>

Castells, P. y Silber, T. (1998). Guía práctica de la salud y psicología del adolescente. (en línea). Aceprensa. Recuperado el 13 de septiembre de 2010, de

<http://www.aceprensa.com/articulos/gu-a-pr-ctica-de-la-salud-y-psicolog-a-del-adolesc>

Dilts, R. (1999). Creación de Modelos con PNL. Ed. Urano. Barcelona España.

Dilts, R. (2001). Aprendiendo a Aprender: Habilidades del pensamiento Sistémico. Taller Guadalajara, Jalisco Febrero 2001.

Dilts R. (2008). Como cambiar Creencias con PNL. Ed. Urano.

Dilts, R., Hallbom T., Smith S. (1996). Identificación y cambio de creencias con PNL. Ed. Urano

Dilts y DeLozier (2000). Encyclopedia of NLP, (en línea). California, E.U: NLP University Press. Recuperado el 5 de Septiembre 2009, de

<http://www.nlpuniversitypress.com/indexN.html>

Dilts, R. y Epstein, T. (1997). Aprendizaje Dinámico con PNL. Ed. Urano. Barcelona España.

Frank, V. (2005). El hombre en busca del sentido. Ed. Herder. Barcelona, España.

Galvés Fernández, A.M. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: estado de la cuestión. (en línea). Redalyc. Revista de Pensamiento Psicológico, Pontificia Universidad Javeriana. Cali: Colombia. Recuperado el 4 de marzo de 2010, de

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80100608>

Gardner, H. (2000). La Educación de la Mente y el Conocimiento de las Disciplinas. México DF, México. Ed. Trillas.

González, L. (1996). P.N.L. Comunicación y Diálogo. Editorial Font. México: Trillas.

Gutiérrez, L. (1998). Apuntes del Diplomado en Programación Neurolingüística y Educación. Centro Mexicano de Programación Neurolingüística.

Harris, C. (1999). Los Elementos de PNL. Ed. Edaf. Barcelona, España.

Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento académico, al fracaso y a la deserción escolar. (en línea). Redalyc, Estudios Pedagógicos, Universidad Austral de Chile: Chile. Recuperado el 27 de febrero de 2011, de

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173513847012>

Izarki. Asociación Vasca de PNL y DHP (2007, 27 de noviembre). Electronic Reference (en línea). Bilbao, España. Recuperado el 2 de diciembre de 2011, de

<http://izarki.wordpress.com/2007/11/27/pnl-y-educacion-creencias-y-metaforas-1/>

Lozano Díaz, A. (2008). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. (en línea). Redalyc. Revista de Investigación Psicopedagógica, Almería: España. Recuperado el 5 de enero de 2011, de

http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf

Montalvo, D. (2009). Documento base tesis. Recuperado el 30 de octubre 2009, de:

<http://cursos.itesm.mx>

O'Connor, J. y McDermontt, I. (1998). Introducción a la Pensamiento Sistémico. Barcelona: España. Ediciones Urano.

O'Connor, J. y Seymour, J. (1994). Introducción a la Programación Neurolingüística. Barcelona: España. Ediciones Urano.

O'Connor, J y Seymour J. (1996). PNL para formadores. Ediciones Urano. Barcelona, España.

Ormrod, J. (2005.) Aprendizaje Humano. Pearson / Prentice Hall.

Paradis, R. (1985). La etnografía en la investigación educativa. Métodos cualitativos de investigación educativa. Manuscrito del taller presentado en Managua, Nicaragua en Abril 1985.

Rincón Quintero, Y., y Caridad, M. (2006, 2 de septiembre). Redalyc. PNL, una estrategia para la gestión de organizaciones de excelencia. (en línea). Universidad Rafael Bellocio. Maracaibo, Venezuela. Recuperado el 6 de abril de 2011, de:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99318788002>

Robbins, A. (1991). Poder sin límites. Editorial Grijalbo. Caracas, Venezuela.

Rubio, P. (1993). Redalyc. Aplicación de una metodología de evaluación de sistemas de emparejamiento en visión tridimensional. España, Universidad de Oviedo: 1993.

Sambrano, J. (1997). PNL para todos. Editorial Alfadil.

Sánchez, M. (1991). Desarrollo de habilidades del pensamiento. Editorial Trillas.

Schwartz, H., y Jacobs, J. (1984). Sociología Cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad. México: Trilas.

Vidales, S. (2009, 14 de agosto). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato en una universidad mexicana. (en línea). Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado el 7 de noviembre de 2011, de:

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>

Woods, P. (1987). La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. México: Paidós.

Zúñiga, M. G., (2006). Deserción estudiantil en el nivel superior, causas y solución. México DF, México: Ed. Trillas.

APÉNDICES.

APÉNDICE 1.

Matriz de Análisis de contenido en relación a la información registrada por el estudiante X dentro de la entrevista. Categorías: Contexto, conductas y capacidades.

| Escala evaluativa | | 1 No establecido | 2 En pocas ocasiones establecido | 3 Frecuentemente establecido | 4 Establecido |
|--|---|----------------------------|---|--|-------------------------|
| categorías y contenidos a evaluar | | | | | |
| 1 | Contexto fuera del aula. a. Lugar establecido para el estudio b. Lugar establecido para elaborar la tarea c. Horario establecido para elaborar la tarea Contexto dentro del aula a. Lugar en que se sienta | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| 2 | <p>Conductas</p> <p>a. Preparación del estudiante para la elaboración de la tarea.</p> <p>b. Distractores durante la elaboración de la tarea.</p> <p>c. Tiempo de elaboración de tarea.</p> <p>d. Apuntes durante la sesión clase.</p> <p>e. Atención durante la sesión clase.</p> <p>d. Asesorías fuera de clases.</p> | | | | |
| 3 | <p>Capacidades</p> <p>a. Uso de la agenda</p> <p>b. Forma de aprendizaje</p> | | | | |

APÉNDICE 2.

Matriz de Análisis de contenido en relación a la información registrada por el estudiante X dentro de la entrevista. Categorías: Creencias.

| Escala evaluativa categorías y contenidos a evaluar | | 1 Ninguna relación (ninguna materia) | 2 Poca relación (1 materia de cinco) | 3 Mediana relación (3 materias de 5) | 4 Relación establecida (5 materias de 5) |
|--|---|---|--|--|--|
| 4 | Creencias a. Relación entre las materias para las que se considera “hábil” con un desempeño académico aprobatorio b. Relación entre las materias que percibe como “fáciles” con un desempeño académico aprobatorio. | | | | |

APÉNDICE 3.

Matriz de Análisis de contenido en relación a la información registrada por el estudiante X dentro de la entrevista. Categorías: Creencias, identidad y trascendencia.

| Escala evaluativa | | 1 No mencionado o sin percepción | 2 Poco mencionado | 3 Medianamente mencionado | 4 Mencionado y enfatizado. |
|-----------------------------------|--|-------------------------------------|----------------------|------------------------------|-------------------------------|
| categorías y contenidos a evaluar | | | | | |
| 5 | Identidad a. Auto percepción positiva como estudiante. b. Percepción de aceptación hacia el estudio c. Percepción del locus de control interno hacia el aprendizaje. d. Percepción del estudio y el aprendizaje como importante. | | | | |
| 6 | Trascendencia a. Identificación de un plan de vida posterior a la preparatoria. | | | | |

APÉNDICE 4.

Carta de Solicitud al Instituto.

Asunto: Solicitud

Fresnillo, Zacatecas a 16 de Noviembre de 2009

Lic. Arnulfo Gómez Pérez

Director.

Presente.

Por medio de la presente quiero pedir su autorización para realizar un estudio de investigación titulado: Identificación de creencias positivas y limitantes que tienen de los alumnos de la preparatoria XXX dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y su relación con el desempeño académico.

Me presento ante usted como la Lic. Montserrat González Fernández, alumna de la Maestría en educación de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Este estudio será realizado por una servidora como parte fundamental de la tesis de maestría dentro de la materia de Proyecto I, que imparte la Dra. Danitza Montalvo.

El proyecto que deseo llevar a cabo es el de identificar creencias positivas y limitantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, que tienen los alumnos hacia la Institución, los profesores, las asignaturas, sus capacidades como estudiantes, habilidades de estudio, su identidad como alumnos y la trascendencia del estudio, y la relación que tienen estas con el desempeño académico durante la preparatoria. Dicho proyecto involucrará recabar datos sobre el tema expuesto mediante instrumentos de investigación. Personalmente considero que el proyecto puede contribuir a mejora del desempeño académico de los alumnos, mediante un seguimiento específico en el área de tutoría, especialmente de aquellos alumnos que están en peligro de deserción.

Toda información proporcionada por cada sujeto de investigación será estrictamente confidencial. En el ambiente institucional usted será el único destinatario de los resultados de la evaluación, salvo que sugiera una copia para alguna otra dirección. Es conveniente señalar también que bajo ningún motivo personas ajenas

a este trabajo tendrán acceso a esta información y no podrá ser transmitida ni reproducida mediante ningún sistema o método electrónico o mecánico sin consentimiento por escrito de autor. Aunque es evidente, subrayo que mi asesora y su equipo docente serán otras de las personas que tendrán acceso a la información que recabe, para fines de asesoría, evaluación y aprobación de mi desempeño de la materia.

Si usted tiene alguna pregunta con respecto a lo anteriormente expuesto, estoy a sus órdenes en el teléfono (493) 932 5153, o en el correo electrónico mgf@items.mx.

Le agradezco de antemano la atención prestada a la presente y sin más por el momento quedo de usted.

Atentamente

Lic. Montserrat González Fernández.

APÉNDICE 5.

Carta de Consentimiento

Fresnillo Zacatecas a 30 de noviembre de 2009.

C. Dra. Danitza Montalvo Apolin

Profesora de la Escuela de Graduados en Educación

y Asesora del curso Proyecto I

del sistema Tecnológico de Monterrey

Presente

Por medio de la presente se le informa que la Dirección de Preparatoria XXX autoriza a la Lic. Montserrat González profesor de planta de esta Institución, y alumno de la Universidad Virtual del Sistema Tec de Monterrey en la maestría de Educación, a realizar un proyecto de investigación relativo a la identificación de creencias con relación el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de preparatoria y cuya duración será de enero a mayo de 2010.

Sin más por el momento, quedo de usted

Atentamente

Lic. Arnulfo Gómez Pérez

Director

APÉNDICE 6.

Guía de Entrevista No Estructurada.

Tipo de entrevista: Abierta.

Número de personas a entrevistar: seis alumnos (dos de cada semestre, segundo, cuarto y sexto; uno con buenas calificaciones y otro con calificaciones reprobatorias). En tres entrevistas programadas a cada uno.

Objetivo de entrevista: Encontrar la relación que existe entre los niveles neurológicos de Robert Dilts (1999), los cuáles son: contexto, conductas, capacidades, creencias, identidad y trascendencia, con los resultados académicos obtenidos por dichos estudiantes.

Categorías:

Contexto del estudiante dentro y fuera de la institución.

Conductas del estudiante que favorecen o desfavorecen el aprendizaje.

Capacidades desarrolladas por los estudiantes que favorecen o desfavorecen el estudio.

Creencias que favorecen o limitan el aprendizaje de los alumnos. Esta es la base central del estudio puesto que son creencias hacia el estudio, hacia ellos mismos, hacia los profesores y hacia la institución.

Identidad de los estudiantes ante el estudio, esto es cómo se perciben como estudiantes, lo cual favorece o limita su aprendizaje.

Trascendencia del estudio, esto es, si lo estudiantes identifican el para qué de estudiar, si tienen un plan de vida o no y la repercusión de estas percepciones ante el desempeño escolar.

Guía de Preguntas:

I. Contexto

1. ¿En dónde estudias normalmente?
 - a) Tu habitación
 - b) La cocina
 - c) La sala
 - d) En un lugar especial para el estudio, que es _____

2. ¿En qué lugar elaboras la tarea?
 - a) Tu habitación
 - b) La cocina
 - c) La sala
 - d) En un lugar especial para el estudio, que es _____

3. ¿Tienes un horario establecido para hacer la tarea?
 - a) Si
 - b) No

4. Si contestaste si, ¿Cuál es?

5. ¿En qué lugar del salón te sientas?

6. ¿En clases junto a quién prefieres estar?

II. Conductas

7. ¿Qué específicamente haces cuando elaboras la tarea?

8. Mientras haces la tarea marca, prefieres... (puedes marcar varias)
 - a) Apagar el celular y no contestar llamadas
 - b) Cerrar el chat o únicamente usarlo si el trabajo lo requiere
 - c) Apagar la televisión
 - d) Hablar por teléfono

- e) Chatear mientras hago la tarea
 - f) Ver diferentes páginas al mismo tiempo que hago mi tarea
 - g) Escuchar música
 - h) Ver televisión
9. ¿Cómo te preparas antes de dedicarle tiempo a la tarea?
- a) Reviso mi agenda
 - b) Busco mis libros relacionados con la materia
 - c) Enciendo la computadora
 - d) Abro la mochila y según vaya necesitando voy buscando las cosas.
10. ¿Cuánto tiempo dedicas a hacer la tarea?
- a) Menos de una hora diaria
 - b) Una hora diaria
 - c) Dos horas diarias
 - d) Tres horas diarias
 - e) Más de tres horas diarias
11. Consideras que todo este tiempo es efectivo, es decir, lo aprovechas al 100% en hacer la tarea o haces otras cosas mientras la haces?
12. Dentro del salón de clases, ¿tomas apuntes?
- a) Si
 - b) No
13. ¿Dónde tomas apuntes?
- a) En una libreta especial para cada materia
 - b) En hojas que acomodo en carpetas
 - c) En cualquier hoja que encuentre
 - d) En una libreta todos los apuntes junto
14. Cuando no entiendes algún tema, ¿qué haces?

15. ¿Cómo consideras que es tu atención durante la clase?

III. Capacidades

16. ¿Cómo utilizas tu agenda?

- a) No nunca la uso
- b) Solo la uso para apuntar cumpleaños
- c) Apunto las tareas y los exámenes.

17. Marca del uno al cinco las materias para las cuáles te consideras hábil, tomando el 1 como “más hábil” y el 5 como “menos hábil”

- _____ Lengua Española
- _____ Literatura
- _____ Inglés
- _____ Matemáticas
- _____ Historia
- _____ Multimedia
- _____ Anatomía (ciencias de la salud)
- _____ Biología (ciencias de la vida)
- _____ Ética
- _____ Arte y Cultura
- _____ Física (energía y movimiento)
- _____ Filosofía
- _____ Sociedad, economía y política
- _____ Ciencias de la Vida
- _____ Química (materia y cambio, el carbono y sus compuestos)

18. ¿Cómo aprendes mejor los contenidos de las materias?

- a) Escuchando al profesor
- b) Escribiendo lo que va diciendo el profesor

- c) Investigando yo mismo
- d) Cuando presenta imágenes y/o videos
- e) Cuando utiliza el pizarrón para ir anotando lo que va diciendo.

IV. Creencias

¿Crees que eres “bueno” para el estudio?

- a) Si, por qué _____
- b) No, por qué _____

¿Cuáles materias crees que son fáciles?

19. Marca del uno al cinco las materias en cuanto a su nivel de dificultad, tomando en cuenta el 1 como “más fácil” y el 5 como “más difícil”.

- _____ Lengua Española
- _____ Literatura
- _____ Inglés
- _____ Matemáticas
- _____ Historia
- _____ Multimedia
- _____ Anatomía (ciencias de la salud)
- _____ Biología (ciencias de la vida)
- _____ Ética
- _____ Arte y Cultura
- _____ Física (energía y movimiento)
- _____ Filosofía
- _____ Sociedad, economía y política
- _____ Ciencias de la Vida
- _____ Química (materia y cambio, el carbono y sus compuestos)

20. Der la materia que piensas que es la más difícil, qué es lo que la hace difícil

- a) No soy bueno para eso
- b) El profesor no explica bien
- c) El contenido de la materia es difícil y aburrido

d) Otra _____

21. ¿Cuál es la importancia de estudiar la preparatoria?

V. Identidad

22. ¿Cómo eres como estudiante?

VI. Trascendencia

23. ¿Pará qué estudias?

24. Cuándo termines la preparatoria, ¿sabes qué vas a hacer?