



**UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER**

**Escuela de Posgrado**

Tesis

**EFICACIA DEL PROGRAMA EDUCATIVO “QUIÉN FUI, QUIÉN SOY Y QUIÉN  
SERÉ” PARA FORTALECER EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN BÁSICA  
SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE LAS ZONAS  
EDUCATIVAS CENTRO Y ORIENTE DE CALI - 2016.**

Para optar el grado académico de:  
**DOCTOR EN EDUCACIÓN**

Presentado por:

**Mg. Ulises Trujillo Núñez.**

**Lima – Perú**

**2016**

Tesis

**EFICACIA DEL PROGRAMA EDUCATIVO “QUIÉN FUI, QUIÉN SOY Y QUIÉN  
SERÉ” PARA FORTALECER EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN BÁSICA  
SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE LAS ZONAS  
EDUCATIVAS CENTRO Y ORIENTE DE CALI, 2016.**

Línea de Investigación  
**Innovaciones pedagógicas**

## **Dedicatoria**

A Dios y la Virgen de Guadalupe, a mi padre mi gran maestro, al amor incondicional de mi madre, a mi familia el motor de mis logros, a mi hermano Fernando mi gran compañero en el camino de la vida, a mi esposa Diana y en especial a la princesa Diana Sofía Trujillo  
Álzate, mi hija.

**Ulises Trujillo Núñez.**

## **Agradecimiento**

A Dios y la virgen de Guadalupe que hacen de mi camino en esta vida un proceso de mejoramiento continuo, pues nada es posible sin su presencia,

Gracias a mi familia que es el motor de mi vida.

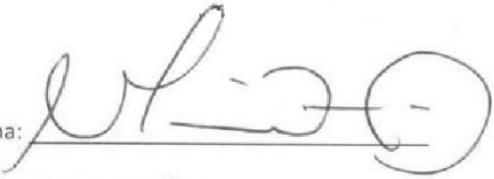
Gracias al equipo directivo y docente de la Universidad Norbert Wiener.

Gracias a mi asesor de tesis.

Gracias a los estudiantes razón de mi vocación.

### **Declaratoria de Autenticidad**

Quién suscribe, Ulises Trujillo Núñez , identificado con cedula de ciudadanía 16799344 de Santiago de Cali, COLOMBIA; declaro que la presente Tesis: “EFICACIA DEL PROGRAMA EDUCATIVO “QUIÉN FUI, QUIÉN SOY Y QUIÉN SERÉ” PARA FORTALECER EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN BÁSICA SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE LA ZONA EDUCATIVA CENTRO Y ORIENTE DE CALI- 2016”; investigación realizada para LA UNIVERSIDAD PRIVADA Y A DISTANCIA NORBERT WIENER -LIMA PERÚ ha sido realizada por mi persona al igual que tomando como ejemplos y algunas fuentes teóricas de otras investigaciones y documentación que me permiten ampliar conceptos e ideas referenciando al final en pie de página, utilizando y aplicando la literatura científica referente al tema, precisando la bibliografía mediante las referencias bibliográficas que se consignan al final del trabajo de investigación. En consecuencia, los datos y el contenido para los efectos legales y académicos que se desprenden de la tesis son y serán de mi entera responsabilidad.

Firma: 

ULISES TRUJILLO NUÑEZ

Nombres y apellidos:

Mg. Ulises Trujillo Núñez.  
C.C 16799344 de Cali- Colombia

## Tabla de Contenido

Dedicatoria.....	III
Agradecimiento.....	IV
Declaratoria de Autenticidad.....	V
Resumen.....	XV
Abstract.....	XVI
Resumo.....	XVII
Introducción .....	1
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>4</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>4</b>
1.1 Descripción de la Realidad Problemática .....	4
1.2 Identificación y Formulación del Problema .....	7
1.2.2 Problemas Específicos .....	7
1.3 Objetivo de la Investigación .....	8
1.3.1 Objetivo General. ....	8
1.3.2 Objetivos Específicos.....	8
1.4 Justificación .....	9
1.4.1 Justificación Práctica. ....	10
1.5 Delimitación de la Investigación.....	11
1.5.1 Delimitación Geográfica.....	11
Figura 2. Zonas Educativas Santiago De Cali. ....	14
1.5.3 Delimitación Teórica. ....	15
1.6 Limitaciones .....	15
1.6.1 Horarios Institucionales. ....	15
1.6.2 Autonomía Institucional. ....	15
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>17</b>
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
2.1 Antecedentes de la Investigación .....	17
2.1.1 Antecedentes Ámbito Nacional .....	17
2.1.2 Antecedentes Internacionales.....	19
2.2 Bases legales .....	25
2.2.1 Normas Nacionales. ....	25
2.3 Bases Teóricas .....	27
2.3.1 Eficacia del programa Educativo “Quién fui, quién soy y quién seré”. ....	27
2.3.1.2 Fundamentación pedagógica.....	28

<b>2.3.1.2.1 Teorías Constructivistas</b> .....	28
<b>2.3.1.2.2 Jean Piaget, Lev Semenovich Vygotsky y David Ausubel</b> .....	29
<b>2.3.1.2.3 Constructivismo Pedagógico</b> .....	30
<b>2.3.1.3 Fundamentación psicológica</b> .....	<b>31</b>
<b>2.3.1.3.1 Teoría Gestalt</b> .....	31
<b>2.3.1.3.1.1 La Terapia Gestalt de Fritz Perls</b> .....	32
<b>2.3.1.3.2 Milton Erickson y la Terapia Breve</b> .....	33
<b>2.3.1.4 fundamentación Filosófica</b> .....	<b>34</b>
2.3.1.4.1 Axiología.....	34
2.3.1.4.2 Ontología.....	34
<b>2.3.2 Programación Neurolingüística</b> .....	<b>35</b>
a) <b>El Reencuadre</b> .....	49
b) <b>El Anclaje</b> .....	50
c) <b>Submodalidades</b> .....	<b>51</b>
d) <b>Sincronización</b> .....	52
e) <b>El rapport</b> .....	53
f) <b>Relajación</b> .....	54
g) <b>Calibración</b> .....	55
h) <b>Metamodelo</b> .....	56
l) <b>Las Creencias</b> .....	59
<b>2.3.4 Motivación para el Aprendizaje</b> .....	61
<b>2.3.5 Competencia</b> .....	69
<b>2.3.6 Resolución de Conflictos</b> .....	78
<b>2.3.7 Clima Social Escolar</b> .....	86
<b>2.3.8 Nivel de Comunicación</b> .....	95
<b>2.3.9 Trabajo en Equipo</b> .....	100
<b>2.3.10 Nivel de Integración</b> .....	102
<b>2.4 Formulación de Hipótesis</b> .....	<b>106</b>
<b>2.4.1 Hipótesis General</b> .....	106
<b>2.4.2 Hipótesis Específicas</b> .....	106
<b>2.5 Operacionalización de Variables</b> .....	<b>107</b>
<b>2.6 Definición de términos básicos</b> .....	<b>108</b>
<b>2.6.1 Ambiente</b> .....	108
<b>2.6.2 Contexto</b> .....	108
<b>2.6.3 Convivencia</b> .....	108
<b>2.6.4 Clima social escolar</b> .....	109

2.6.5 Eficacia.....	109
2.6.6 Matoneo. ....	109
2.6.7 Neurolingüística. ....	110
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>111</b>
<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>111</b>
<b>3.1. Tipo y nivel de investigación .....</b>	<b>111</b>
3.1.1 Tipo de investigación. ....	111
3.1.2 Nivel de investigación. ....	111
3.1.3 Enfoque de la investigación. ....	112
<b>3.2. Diseño de investigación .....</b>	<b>112</b>
3.2.1 Grado de eficacia del programa educativo “Quien fui Quien soy y quien seré” .....	114
3.2.2 Condiciones de aula. ....	115
<b>3.3. Población y Muestra.....</b>	<b>116</b>
3.3.1 Población.....	116
3.3.2 Muestra.....	117
<b>3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....</b>	<b>119</b>
3.4.1. Descripción de Instrumentos. ....	119
3.4.2. Validación del Instrumento. ....	121
<b>3.5 Técnicas para el procesamiento de datos.....</b>	<b>124</b>
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>126</b>
<b>PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>126</b>
<b>Procesamiento de datos: resultados .....</b>	<b>126</b>
<b>4.2. Contraste de Hipótesis .....</b>	<b>137</b>
<b>4.1 Discusión de Resultados .....</b>	<b>154</b>
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>161</b>
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>161</b>
<b>5.1 Conclusiones .....</b>	<b>161</b>
<b>5.2 Recomendaciones .....</b>	<b>165</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>173</b>

<b>ANEXOS</b>	<b>pag.</b>
<b>Anexo 1. Carta de Presentación.</b>	<b>173</b>
<b>Anexo 2. Matriz de Operacionalización de Variables.</b>	<b>174</b>
<b>Anexo 3. Matriz del Instrumento para la Recolección de Datos.</b>	<b>176</b>
<b>Anexo 4. Matriz de Consistencia</b>	<b>180</b>
<i>Anexo 5. Juez Experto</i>	<b>183</b>
<b>Anexo 6. Juez Experto.</b>	<b>185</b>
<b>Anexo 7. Juez Experto.</b>	<b>189</b>
<b>Anexo 8. Instrumento Recolección de Datos.</b>	<b>192</b>
<b>Anexo 9. Consentimiento Informado Instituciones Educativas.</b>	<b>195</b>
<b>Anexo 10. Sílabo del programa “Quien fui, quien soy quien seré”</b>	<b>196</b>
<b>Anexo 11 Variable Independiente.</b>	<b>201</b>

### Lista de tablas

Pág.

<b>Tabla 1. Número de IEO que Reportan Matricula en el SIMAT</b>	<b>12</b>
<b>Tabla 2. Construcción de un Concepto de la Motivación para Aprender.</b>	<b>63</b>
<b>Tabla 3. Método TARGET para el fomento de la motivación del estudiante por aprender.</b>	<b>64</b>
<b>Tabla 4 Estructura del Sílabo.</b>	<b>74</b>
<b>Tabla 5. Matriz de Operacionalización de Variables.</b>	<b>107</b>
<b>Tabla 6. Diseño metodológico cuasi experimental.</b>	<b>114</b>
<b>Tabla 7. Población.</b>	<b>117</b>
<b>Tabla 8. Muestra.</b>	<b>118</b>
<b>Tabla 9. Ítem dimensiones Variable Independiente.</b>	<b>120</b>
<b>Tabla 10. Ítem Variable dependiente.</b>	<b>121</b>
<b>Tabla 11. Estadísticos de fiabilidad.</b>	<b>124</b>
<i>Tabla 12. Frecuencias de los grupos experimental y control de la dimensión liderazgo pedagógico IE L.H.G.</i>	<b>126</b>
<b>Tabla 13. Frecuencias de los grupos experimental y control de la dimensión liderazgo pedagógico I.E Villacolombia.</b>	<b>127</b>
<b>Tabla 14. Frecuencias de los grupos experimental y control de la dimensión nivel de comunicación I.E LHGM</b>	<b>129</b>
<b>Tabla 15. Frecuencias de los grupos experimental y control de la dimensión nivel de comunicación I.E Villacolombia.</b>	<b>130</b>
<b>Tabla 16. Frecuencias de los grupos experimental y control de la dimensión trabajo en equipo I.E.L.H.G.</b>	<b>132</b>
<b>Tabla 17. Frecuencias de los grupos experimental y control de la dimensión trabajo en equipo I.E Villacolombia.</b>	<b>133</b>

<b>Tabla 18. Frecuencias del Grupo Experimental y Control de la Dimensión Nivel de Integración I.E.L.H.G.</b>	<b>134</b>
<b>Tabla 19. Frecuencias de los grupos experimental y control de la dimensión nivel de integración IE Villacolombia</b>	<b>136</b>
<b>Tabla 20. Prueba de normalidad.</b>	<b>138</b>
<b>Tabla 21. Prueba T para diferencia de medias entre el pre test del grupo control y del grupo experimental de la institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina.</b>	<b>139</b>
<b>Tabla 22. Prueba T para diferencia de medias entre el pre test del grupo control y del grupo experimental de la institución educativa Villacolombia.</b>	<b>140</b>
<b>Tabla 23. Media del pre test y pos test del grupo experimental de la Institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina</b>	<b>142</b>
<b>Tabla 24. Prueba T para muestras relacionadas, diferencia de medias entre el pre test y el pos test en el grupo experimental de la institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina</b>	<b>142</b>
<b>Tabla 25. Media del pre test y pos test del grupo experimental de la Institución educativa Villacolombia.</b>	<b>142</b>
<b>Tabla 26. Prueba T para muestras relacionadas, diferencia de medias entre el pre test y el pos test en el grupo experimental de la institución educativa Villacolombia.</b>	<b>142</b>
<b>Tabla 27. Medias de la dimensión liderazgo pedagógico en el pre test y pos test de los grupos control y experimental de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina</b>	<b>144</b>
<b>Tabla 28. Correlaciones de muestras relacionadas de la dimensión Liderazgo pedagógico de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina</b>	<b>144</b>

- Tabla 29. Prueba T para muestras relacionadas en la dimensión liderazgo pedagógico, diferencia de medias entre el pre test y el pos test en el grupo experimental y control de las instituciones educativas Luz Haydee Guerrero Molina y Villacolombia. 145**
- Tabla 30. Medias de la dimensión nivel de comunicación en el pre test y pos test de los grupos control y experimental de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina 146**
- Tabla 31. Correlaciones de muestras relacionadas de la dimensión nivel de comunicación de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina 147**
- Tabla 32. Prueba T para muestras relacionadas en la dimensión nivel de comunicación, diferencia de medias entre el pre test y el pos test en el grupo experimental y control de las instituciones educativas Luz Haydee Guerrero Molina y Villacolombia. 147**
- Tabla 33. Medias de la dimensión trabajo en equipo del el pre test y pos test de los grupos control y experimental de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina 149**
- Tabla 34. Correlaciones de muestras relacionadas de la dimensión trabajo en equipo de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina 149**
- Tabla 35. Prueba T para muestras relacionadas en la dimensión trabajo en equipo, diferencia de medias entre el pre test y el pos test en el grupo experimental y control de las instituciones educativas Luz Haydee Guerrero Molina y Villacolombia 150**
- Tabla 36. Medias de la dimensión nivel de integración de el pre test y pos test de los grupos control y experimental de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina 151**
- Tabla 37. Correlaciones de muestras relacionadas de la dimensión nivel de integración de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina 152**

<b>Tabla 38. Prueba T para muestras relacionadas en la dimensión nivel de integración, diferencia de medias entre el pre test y el pos test en el grupo experimental y control de las instituciones educativas Luz Haydee Guerrero Molina y Villacolombia.</b>	<b>152</b>
<b>Tabla 40. Frecuencias Motivación para el Aprendizaje I.E.L.H.G.</b>	<b>201</b>
<b>Tabla 41 Frecuencias motivación para el aprendizaje I.E Villacolombia.</b>	<b>202</b>
<b>Tabla 42. Frecuencias competencia I.E.L.H.G</b>	<b>203</b>
<b>Tabla 43 Frecuencias competencia IE Villacolombia</b>	<b>204</b>
<b>Tabla 44 Frecuencias Resolución de Conflictos IE L.H.G</b>	<b>206</b>
<b>Tabla 45. Frecuencias Resolución de Conflictos IE Villacolombia</b>	<b>207</b>

## Lista de figuras

	Pág.
<b>Figura 1. Mapa Santiago de Cali, División por Comunas.....</b>	<b>11</b>
<b>Figura 2. Zonas Educativas Santiago De Cali. ....</b>	<b>14</b>
<b>Figura 3. Niveles Lógicos de Organización en Todo Sistema.....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 4. Determinantes y elementos de la personalidad.....</b>	<b>104</b>
<b>Figura 5. Dimensión liderazgo pedagógico I.E.L.H.G.....</b>	<b>126</b>
<b>Figura 6. Dimensión liderazgo pedagógico I.E.V. ....</b>	<b>128</b>
<b>Figura 7. Dimensión nivel de comunicación I. E. L.H.....</b>	<b>129</b>
<b>Figura 8. Dimensión nivel de comunicación I.E.V. ....</b>	<b>131</b>
<b>Figura 9. Dimensión trabajo en equipo I.E.L.H.G. ....</b>	<b>132</b>
<b>Figura 10. Dimensión trabajo en equipo I.E.V.....</b>	<b>133</b>
<b>Figura 11. Dimensión nivel de integración I.E.L.H.G.....</b>	<b>135</b>
<b>Figura 12. Dimensión nivel de integración I.E.V.....</b>	<b>136</b>
<b>Figura 13. Dimensión motivación para el aprendizaje I.E.L.H.G. ....</b>	<b>201</b>
<b>Figura 14. Dimensión motivación para el aprendizaje I.E. Villacolombia.....</b>	<b>202</b>
<b>Figura 15. Dimensión competencia I.E.L.H.G.....</b>	<b>203</b>
<b>Figura 16. Dimensión Competencia I.E.V. ....</b>	<b>205</b>
<b>Figura 17. Dimensión Resolución de Conflictos I.E.L.H.G.....</b>	<b>206</b>
<b>Figura 18. Dimensión Resolución de Conflictos I.E.V. ....</b>	<b>207</b>

## Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal determinar el grado de eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016.

El estudio se ubicó en el enfoque cuantitativo, con tipo de investigación aplicada y diseño cuasi experimental con grupo control y grupo experimental. La población fue de 245 estudiantes de grado noveno, se realizó un muestreo no probabilístico para una muestra de 120 estudiantes, la recolección de datos se realizó a través del diseño del instrumento encuesta, para medir el clima social escolar en el aula, la encuesta fue validada por jueces expertos y presentó un 0.8 de confiabilidad en el Alpha de Cronbach.

El instrumento de recolección de información se aplicó antes (pre-test) y después (post-test) del programa educativo “quien fui, quien soy y quien seré”, se realizó la prueba de diferencia de medias t – Student, para cada grupo y entre los grupos; en consecuencia se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, con una significancia del 0.02 para la institución Luz Haydee Guerrero Molina y del 0.00 para la institución educativa Villacolombia, comprobándose la eficacia del programa educativo mejora significativamente el clima social escolar en básica secundaria en las instituciones educativas centro y oriente de Cali.

Se recomienda fortalecer el trabajo en equipo y capacitar a los docentes en programación neurolingüística para que la comunidad se apropie de las herramientas de programación neurolingüísticas para modelado del comportamiento que favorezca el clima social escolar.

Palabras clave: programa educativo, clima social escolar, motivación para el aprendizaje, estrategias de la PNL, resolución de conflictos, liderazgo pedagógico, nivel de comunicación, trabajo en equipo, nivel de integración.

### **Abstract**

The main objective of this research was to determine the degree of effectiveness of the educational program "Who I was, who I am and who I will be" to strengthen the school social climate in basic secondary schools of the educational center of central and eastern Cali, 2016. The study was located in the quantitative approach, with type of applied research and quasi experimental design with control group and experimental group. The population was of 245 students of grade ninth, Non-probabilistic sampling for a sample of 120 students was realized. Data collection was done through the design of the survey instrument, to measure the school social climate in the classroom, the survey was validated by expert judges and presented a 0.8 reliability in the Cronbach Alpha.

The instrument of data collection was applied before (pre-test) and after (post-test) of the educational program "who I was, who I am and who I will be", the test of difference of t-Student means for each group And between groups. As a consequence, the null hypothesis is rejected and the alternative hypothesis is accepted, with a significance of 0.02 for the Luz Haydee Guerrero Molina institution and 0.00 for the educational institution Villacolombia, proving the effectiveness of the educational program significantly improves the school social climate in secondary secondary school in The educational institutions of central and eastern Cali. It is recommended to strengthen teamwork and train teachers in neurolinguistic programming for the community to appropriate the neurolinguistic modeling programming tolos.

Key words: educational program, school social climate, motivation for learning, strategies of NLP, conflict resolution, pedagogical leadership, level of communication, teamwork, level of integration.

## Resumo

Este objetivo principal pesquisa foi determinar a eficácia do programa educacional "Quem foi, quem eu sou e quem eu serei" para fortalecer a escola clima social em instituições educacionais formais básicas secundárias na educação Cali Central e Oriental, de 2016.

O estudo foi localizado na abordagem quantitativa, tipo de pesquisa aplicada e design quase experimental com o grupo de controle e no grupo experimental. A população era de 245 nono ano, uma amostragem não probabilidade para uma amostra de 120 estudantes foram conduzidos. A coleta de dados foi feita através da concepção de instrumento de pesquisa para medir o clima social da escola na sala de aula, a pesquisa foi validado por juízes especialistas e apresentou uma confiabilidade 0,8 em alfa de Cronbach.

O instrumento de coleta de dados (pré-teste) foi aplicada antes e depois (pós-teste) programa educacional "quem eu era, quem eu sou e quem eu serei" teste de diferença média t foi feito - Student, para cada grupo e entre grupos. Conseqüentemente, a hipótese nula é rejeitada ea hipótese alternativa for aceita, com significância de 0,02 para a instituição Luz Haydee Guerrero Molina e 0,00 para a instituição de ensino Villacolombia, comprovando a eficácia do programa educacional melhora significativamente o clima social da escola no secundário básico no instituições educacionais Central e oriental Cali.

Recomenda-se a fortalecer o trabalho em equipe e treinar professores em programação neurolinguística à propriedade comunitária da neurolinguística ferramentas de programação Modeling.

Palavras-chave: programa educacional, o clima social da escola, motivação para a aprendizagem, estratégias de PNL, resolução de conflitos, liderança pedagógica, nível de comunicação, trabalho em equipe, o nível de integração.

## Introducción

La UNESCO para América Latina y el Caribe, recientemente publicó los resultados del reporte de factores asociados al logro cognitivo del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), aplicada a diecisiete (17) países de América Latina y el Caribe desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de OREALC/UNESCO Santiago, los cuales arrojaron que el clima escolar era la variable escolar que más consistentemente predecía el aprendizaje (UNESCO, 2012).

Las instituciones educativas son espacios de formación en competencias básicas, laborales y ciudadanas, en este proceso de enseñanza aprendizaje intervienen múltiples factores internos y externos que afectan positiva o negativamente el rendimiento académico y la convivencia de los actores de la comunidad educativa, especialmente de los menores en formación, quienes conviven en estos espacios durante su infancia, niñez y adolescencia con las implicaciones psicológicas, cambios hormonales y desarrollo de la personalidad acorde a la edad. Es conveniente entonces, que las relaciones entre estudiantes (pares) y estudiantes docentes sean de calidad; es decir, que el clima social escolar sea positivo, teniendo en cuenta que es un factor primordial para que los procesos educativos lleguen a un feliz término. En este sentido, “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos”. (Rodríguez N. , 2004).

Por consiguiente, para las instituciones educativas es muy importante favorecer el clima social escolar, partiendo del pensamiento que la comunidad educativa es quien direcciona todos los procesos institucionales en favor del menor.

Por lo expuesto, el presente trabajo de investigación planteó el desarrollo del programa “Quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar positivo en la básica secundaria de las instituciones educativas de Santiago de Cali. El programa constó de dieciocho (18) sesiones, en las cuales se aplicaron las estrategias de la programación neurolingüística, así como el diseño y aplicación de un cuestionario para medir el clima social escolar en las instituciones educativas que hacen parte de la presente investigación. Para tal efecto, se trabajó con cuatro (4) grupos, de forma tal que en la zona centro se contó con un grupo experimental A y un grupo control B, de igual manera en la zona oriente se trabajó con un grupo experimental C y un control D, en la zona centro la institución es académica y en la oriente es de modalidad técnica industrial, ambas con básica secundaria.

En este sentido, la presente investigación se encuentra organizada y desarrollada en V capítulos, organizados de la siguiente manera: en el Capítulo I, se planteó el problema de la investigación, la descripción de la realidad problemática, la formulación del problema general, los problemas específicos, los objetivos de la investigación, la justificación y las respectivas limitaciones de la investigación.

En el Capítulo II, se presenta el marco teórico correspondiente a la programación neurolingüística y el clima social escolar con sus dimensiones e indicadores como motivación para el aprendizaje, competencia, resolución de conflictos, liderazgo pedagógico, nivel de comunicación, trabajo en equipo, nivel de integración, hipótesis y la operacionalización de las variables e indicadores.

El Capítulo III define la metodología de la investigación, el tipo, nivel, método y diseño de la investigación; de igual forma, se establece la población, la muestra, los instrumentos de investigación y el estadígrafo empleado.

En cuanto que, el Capítulo IV presenta el procesamiento de la información, la presentación de datos, resultados de la aplicación de la prueba de hipótesis, el análisis de los resultados y la

discusión de los resultados de la investigación. Se finalizó con el Capítulo V en el cual se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Las instituciones que participaron en la presente investigación, tanto para el grupo experimental como las que hacen parte del grupo control, tienen especial interés en el resultado de los datos tales como conclusiones, recomendaciones y la eficacia del programa “Quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar de la básica secundaria, puesto que no se tienen antecedentes de este tipo de investigación en su contexto escolar.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 1.1 Descripción de la Realidad Problemática

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), durante la cumbre de jefes de estado, realizada en New York el 25 de septiembre del 2015, reconocieron que el mayor desafío del mundo actual es la erradicación de la pobreza y afirman que sin lograrlo no puede haber desarrollo sostenible y adoptan la agenda 2030, para el desarrollo sostenible, un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia. La agenda plantea diecisiete (17) nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con sesenta y nueve (69) metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental, para transformar nuestro mundo en 15 años (2015 – 2030) como una oportunidad para acabar con la pobreza, reducir la inequidad, construir sociedades pacíficas y abordar el cambio climático, (ONU, 2015)

El sistema educativo en América Latina según los resultados del rendimiento académico del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), por sus siglas en inglés) de la OCDE, es bajo en relación al resto de los participantes, en el cual sesenta y cinco (65) países son evaluados. En el caso de china se dividen por regiones, usando una escala de 0 a 1000 puntos PISA( 2012); por otro lado, la UNESCO para América Latina y el Caribe, publicó los resultados del reporte de factores asociados al logro cognitivo del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), aplicada a 17 países de América Latina y el Caribe desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de OREALC/UNESCO Santiago, arrojaron que el clima

escolar era la variable escolar que más consistentemente predecía el aprendizaje (UNESCO,2012).

El sistema educativo colombiano se ubica en los últimos lugares en las evaluaciones internacionales PISA, evidenciando una problemática de fondo a nivel nacional y local en sus procesos de formación básica y media, las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años, examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje (PISA, 2015).

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), es la entidad responsable de la evaluación de la educación colombiana, mide el mayor porcentaje de estudiantes ubicados en los primeros puestos; es decir, entre el 1 y el puesto 400, los estudiantes de la ciudad de Santiago Cali, no lograron buenos resultados en las pruebas Saber 11 del año 2015, según reveló este jueves el Ministerio de Educación y el ICFES. En el caso de Cali, sólo el 41,42% de los estudiantes logró entrar en esos puestos, en efecto menos de la mitad de los evaluados, quedándose con el puesto veinte (20) de las veinticuatro (24) ciudades del Rankin publicado en el diario el País (*Elpais.com, 2015*).

La convivencia en los centros educativos de Colombia es tan delicada que, después del suicidio de un estudiante por la discriminación a que fue sometido por sus compañeros, la ministra de educación en una entrevista manifestó: “No puede haber un muerto más por falta de convivencia”, y agrega que: “la intolerancia en los colegios es un reflejo de la sociedad colombiana”. En ese orden de ideas, las instituciones educativas siguen siendo afectadas por factores que enrarecen el ambiente escolar y favorecen la discriminación y el matoneo. (El tiempo, 2014)

Por todo lo anterior y si tenemos en cuenta que la educación secundaria es decisiva para la formación, el desarrollo y la protección de los adolescentes (UNICEF, 2014), y que estos adolescentes están en un entorno de históricos conflictos sociales en un proceso en busca de la paz nacional después de medio siglo en constantes y continuas guerras con guerrillas, paramilitares, narco tráfico, delincuencia común, pobreza extrema y gobiernos corruptos, se hace necesario diseñar un programa pedagógico que tenga en cuenta este contexto, la interacción de los actores implicados tanto víctimas como victimarios y las herramientas de la neurolingüística; de tal forma que, favorezca el clima social escolar en los alumnos de la básica secundaria y permita un modelado de la personalidad, reprogramándonos en nuestra forma de sentir, pensar y actuar para ser mejores ciudadanos.

En el evento de que este tipo de programas no se lleven a cabo y los jóvenes no tengan las herramientas necesarias para resolver sus conflictos internos emocionales y externos en las relaciones con su entorno generados por esta historia de odios, abusos, discriminación y violación de los derechos humanos, el panorama es desalentador. Las consecuencias del rencor, la frustración social se traducen en venganzas y en el error de repetir la historia oscura de esta patria, debemos entender que la paz no solo es la ausencia de la guerra entre compatriotas, debe estar acompañada de la paz interior para que vislumbremos la esperanza de un mejor futuro.

## 1.2 Identificación y Formulación del Problema

### 1.2.1 Problema General

¿Cuál es el grado de eficacia del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” en el fortalecimiento del clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016?

### 1.2.2 Problemas Específicos

1. ¿Cuál es el grado de eficacia del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” en el **liderazgo pedagógico** en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016?
2. ¿Cuál es el grado de eficacia del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” en el **nivel de comunicación** en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali -2016?
3. ¿Cuál es el grado de eficacia del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” en el **trabajo en equipo** en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali -2016?
4. ¿Cuál es el grado de eficacia del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” en el **nivel de integración** en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016?

### **1.3 Objetivo de la Investigación**

#### **1.3.1 Objetivo General.**

Determinar el grado de eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” en el fortalecimiento del clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos.**

1. Verificar el grado de eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” en el liderazgo pedagógico en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.
2. Analizar el grado de eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” en el nivel de comunicación en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.
3. determinar el grado de eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” en el trabajo en equipo en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.
4. Establecer el grado de eficacia de la del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” en el nivel de integración en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.

## 1.4 Justificación

Los bajos resultados que se han obtenido en pruebas PISA en Latinoamérica y especialmente para Colombia, ubicándose en los últimos lugares del ranking, la cultura de violencia generalizada en nuestra región latinoamericana, (CNN Español) - De las diez (10) ciudades más violentas del mundo en 2015, nueve (9) son latinoamericanas, según el más reciente informe de la organización civil mexicana seguridad, justicia y paz (CNN, 2016), de este listado hacen parte dos (2) ciudades de Colombia, ubicadas en el departamento del Valle del Cauca, las cuales corresponden a su capital Santiago de Cali y la ciudad de Palmira, violencia que se refleja en las aulas de clase.

Además, en el informe de la UNESCO del año 2015, se indica que a pesar de los esfuerzos realizados, estamos lejos de haber alcanzado la educación para todos, subrayan la necesidad de que la educación se imparta en entornos de aprendizaje sanos, que brinden apoyo y seguros. Adicionalmente en otro estudio de la UNESCO del año 2012, se logró evidenciar la importancia de estos entornos de aprendizaje sanos, cuyos estudios arrojaron que el clima escolar era la variable escolar que más consistentemente predecía el aprendizaje.

El presente trabajo de investigación cobra importancia en el campo de la educación porque podrá fortalecer el clima social escolar de los estudiantes de la básica secundaria, grado noveno de las instituciones públicas de las zonas centro y oriente de la ciudad de Santiago de Cali, haciendo énfasis en aspectos como la formación moral, el desarrollo de competencias ciudadanas, resolución de conflictos, trabajo en equipo, liderazgo y motivación.

En consecuencia, el presente trabajo de investigación beneficiará a los estudiantes de básica secundaria, inicialmente en el modelado de conducta, pues al tener conciencia de quienes han sido y quienes son ahora, como punto de partida de las influencias de su pasado y su presente, tendrán la oportunidad de superar los aspectos negativos que venían arrastrando en sus respectivas historias de vida, y con las herramientas de la neurolingüística (Rapport,

anclaje, manejo de la fisiología, accesos oculares entre otras) moldear positivamente su personalidad. El beneficio para las instituciones educativas públicas sería el de fortalecer el clima social escolar para que los estudiantes de la básica secundaria cuenten con entornos de aprendizaje sanos, seguros y que brinden un apoyo en su proceso de formación. Al mismo tiempo, la sociedad se beneficiaría al tener ciudadanos con una mentalidad diferente frente al conflicto y la resolución de los mismos, con una mentalidad positiva, con valores morales y respeto por la vida.

#### **1.4.1 Justificación Práctica.**

La presente investigación propone estrategias para resolver el problema del clima social escolar negativo de instituciones educativas públicas en el nivel de básica secundarias a través de la aplicación de un programa de dieciocho (18) sesiones, orientado para los adolescentes con la implementación de estrategias de la programación neurolingüística con el objetivo de fortalecer el pppp social escolar.

#### **1.4.2 Justificación Teórica.**

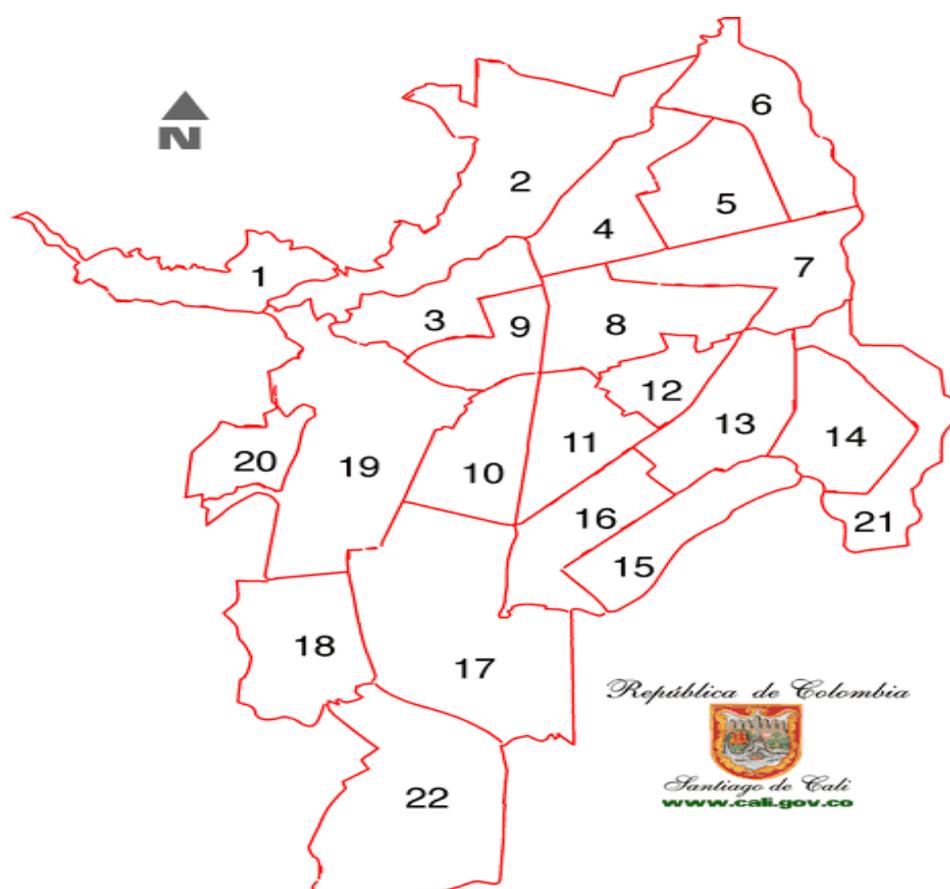
La programación neurolingüística de Richard Bandler y John Grinder, se fundamentó en las teorías constructivistas de Jean Piaget, Lev Semenovich Vygotsky y David Ausubel, y tiene sus raíces en las teorías de Virginia Satir (quien desarrolló la terapia familiar sistemática), Fritz Perls (fundador de la psicología gestáltica) y Milton H. Erkkson (Modelo de Milton) y la inteligencia emocional de Daniel Goleman.

## 1.5 Delimitación de la Investigación

### 1.5.1 Delimitación Geográfica.

Esta investigación se realizó en Colombia, en el municipio de Santiago de Cali, capital del departamento del Valle del Cauca, el municipio actualmente está dividido en 22 comunas y 15 corregimientos. (Figura 1)

Figura 1. Mapa Santiago de Cali, División por Comunas.



*Fuente: Alcaldía de Santiago de Cali, división por comunas.*

El municipio de Santiago de Cali está ubicado en el Valle del río Cauca, custodiado por el occidente por los farallones de Cali, tiene un área total de 560.3 km<sup>2</sup>, el 21.58% corresponde al suelo urbano, el 78.03% a los corregimientos y el 0.39% al suelo de protección del río cauca.

Las comunas se subdividen en barrios y urbanizaciones, mientras los corregimientos en veredas o sectores. El municipio tiene trescientos treinta y seis (336) barrios, quince (15) veredas o sectores y noventa y una (91) instituciones educativas oficiales (IEO).

**Tabla 1. Número de IEO que Reportan Matricula en el SIMAT**

<b>Comuna</b>	<b>Instituciones educativas</b>
1	3
2	1
3	2
4	7
5	2
6	1
7	5
8	7
9	3
10	6
11	7
12	5
13	6
14	4
15	3
16	5
17	1
18	3
19	4
20	1
21	1
22	
<b>Rural</b>	14
<b>Total</b>	91

Fuente: SIMAT

Como se puede observar en la tabla las comuna ocho (8) cuenta con siete (7) instituciones educativas y la comuna trece (13) con seis (6) instituciones educativas, estas IEO son de tipo mixto, calendario académico “A”, en los niveles de transición, básica primaria, básica secundaria y media. (Cali, 2014).

### **Zonas educativas**

En la organización administrativa la secretaria de educación de la ciudad de Santiago de Cali, las comunas están divididas en seis zonas, que definen como zonas educativas, la unidad organizativa a través de la cual se administra la educación en el nivel local y se dinamizan procesos pedagógicos, administrativos, comunitarios, culturales e investigativos para

fortalecer la calidad, eficiencia y pertinencia educativa en el municipio Santiago de Cali.  
(Zona Educativa Suroriental, 2016)

El decreto número. 411.0.20.0228 de abril 22 de 2008, en el artículo 9 establece la creación de zonas integradas por comunas, según los siguientes criterios:

1. Número de instituciones educativas oficiales y privadas de educación formal y educación para el trabajo y el desarrollo humano.
2. Características geográficas, vías de acceso y nivel de complejidad del sector.
3. Niveles de riesgo físico y social (SEM, 2008).

La secretaria de educación de Santiago de Cali, mediante la resolución número 4143.2.21.1481 marzo 03 de 2010, creó las seis (6) zonas educativas en la ciudad por conjunto de comunas, reglamento las zonas educativas como unidad organizativa para prestar un servicio educativo a nivel local, con el propósito de dinamizar los procesos pedagógicos, administrativos, comunitarios, culturales e investigativos que propenden por el mejoramiento de la calidad a través del cumplimiento y desarrollo de planes operativos pertinentes y contextualizados.

1. Zona educativa norte: comprende las comunas 1, 2,3 y 19 y zona rural norte
2. Zona educativa nororiente: comprende las comunas 4, 5, 6,7.
3. Zona educativa centro: comprende la comunas 8, 9,12
4. Zona educativo sur oriente: comprende las comunas 10, 11,15, y 16
5. Zona educativa oriente: comprende las comunas 13,14 y 21
6. Zona educativa sur: comprende las comunas 17, 18,20, 22 y zona rural sur.

La presente investigación se delimita a la zona educativa centro, comuna ocho (8), institución educativa Villacolombia y zona educativa oriente comuna trece (13), en la institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina

**Figura 2.** Zonas Educativas Santiago De Cali.



Fuente: Alcaldía de Santiago de Cali Zonas educativas, modificado por el autor.

### 1.5.2 Delimitación Temporal.

Este trabajo de investigación se desarrolló en el año 2016, el calendario académico en el municipio de Santiago de Cali, establecido por la secretaria de educación municipal para los niveles de transición, básica primaria, básica secundaria y media es el “A”, inicia en el mes de enero y finaliza en el mes de noviembre, cuarenta (40) semanas lectivas, el trabajo de investigación se realizó en un período de tres (3) meses de intervención.

### **1.5.3 Delimitación Teórica.**

Programación neurolingüística de Richard Bandler y John Grinder

Teorías constructivistas de Jean Piaget.

Teoría constructivista de Lev Semenovich Vygotsky.

Teoría constructivista de David Ausubel.

Teorías de Virginia Satir (quien desarrolló la terapia familiar sistemática).

Psicología gestáltica de Fritz Perls.

Modelo de Milton Erkkson.

La inteligencia emocional de Daniel Goleman

## **1.6 Limitaciones**

### **1.6.1 Horarios Institucionales.**

En la aplicación del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré”, se evidenciaron limitaciones en cuanto al horario de clases de las instituciones educativas, los cuales fueron modificados para ceder los espacios para los talleres que desarrollamos en beneficio del clima social escolar, ya que los docentes consideraban que se podían atrasar en el desarrollo de las unidades didácticas de las asignaturas/áreas de las cuales eran titulares o en las evaluaciones programadas y no programadas que aplican para con sus alumnos.

### **1.6.2 Autonomía Institucional.**

Conforme a la Ley General de Educación, las instituciones educativas cuentan con autonomía para diseñar su currículo y los docentes tienen autonomía en los procesos del aula. Frente a esta autonomía algunas instituciones educativas no fueron receptivas para autorizar la intervención al clima social escolar pues consideraban que ellos no lo requerían o que quizás fortaleciendo sus propios procesos podrían mejorar el clima escolar de sus instituciones utilizando sus propios recursos didácticos y pedagógicos.

### **1.6.3 Jueces Expertos.**

La poca existencia de doctores en educación en la región sin disponibilidad para realizar otro tipo de actividades, frente a esta situación se hizo dispendioso la validación de los instrumentos por juicio de expertos.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 Antecedentes de la Investigación

##### 2.1.1 Antecedentes Ámbito Nacional

Villamil (2015) en su investigación: *Experiencias personales erráticas. Para una fenomenología de las emociones Humanas y sus compromisos éticos con la vida Buena*, realizó un restudio acerca de la naturaleza de las emociones humanas elaborando las implicaciones que ellas tienen para la vida buena de las personas. Dicha investigación, asume la fenomenología errática como punto de partida y desarrolla una concepción teórica original sobre las emociones como experiencias personales erráticas. Dicha concepción contrasta con las más actuales en aspectos psicológicos, filosóficos y éticos, aunque se nutre de hallazgos de la investigación contemporánea interdisciplinar en el campo. En este sentido, el trabajo de Villamil involucra diversas tesis originales a nivel tanto teórico como ético. Además de esto, su texto aporta valiosas críticas a la investigación contemporánea sobre las emociones, ya que presenta su reflexión sobre la insuficiencia de los énfasis causalistas y racionalistas para aportar a la comprensión del valor de las emociones en la vida humana. Sobre este último punto, la tesis se pronuncia de un modo original que promete, además, importantes desarrollos en el terreno de la educación y de los derechos humanos.

Martínez (2014) realizó una investigación intitulada: *Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá*, cuyo objetivo estuvo orientado a analizar en las narrativas de estudiantes de 9º grado, las emociones morales que amplían o impiden el interés moral por la vida ciudadana. La estrategia de recolección de la información se realizó a través de dos (2)

talleres pedagógicos en el contexto de generar reflexión sobre el papel que cumplen las emociones en la convivencia escolar. El investigador llegó a concluir que la intensidad que adquiere una emoción está íntimamente vinculada con el proyecto de vida, con los planes y proyectos que tiene un sujeto, con sus afectos y apegos, con lo que considera que es la vida buena y la buena vida y que una de las emociones más fuerte es el miedo, la cual, genera sufrimiento y no abre posibilidades al vínculo social, al contrario, pone a los estudiantes en la condición de pensar que compartir la vida con los otros, atenta contra el Yo.

En el trabajo de investigación intitulado: *La Violencia Escolar como Problema Público: Construcción Social, Discurso Oficial y Trayectorias Juveniles*, Forero (2015) postula que la violencia escolar no existe como un problema social con condiciones objetivas que la instauren como algo característico de contextos escolares anómalos en oposición a situaciones escolares normales. De manera diferente, se propone como premisa que es posible comprender la violencia escolar como la configuración social de un problema público en el campo educativo. En otras palabras, la investigación objetiva un esquema de percepción que visibiliza una particular forma de observar las relaciones sociales que se viven en la escuela. Se redondea el esfuerzo comprensivo argumentando que como expresión de un esquema de percepción oficial sobre un problema público educativo, la violencia escolar, invisibiliza las trayectorias sociales de jóvenes escolarizados donde se descubre que la violencia en la escuela es la manifestación de las profundas desigualdades de las estructuras económicas y sociales que generan, entre otros, preocupantes procesos de envejecimiento social El 20 % de la muestra de adolescentes investigados reportó presencia de pensamientos o deseos suicidas de variada intensidad. Todas las variables estudiadas influyen la presencia de ideación suicida en los adolescentes a excepción de edad, estrato socioeconómico, localidad y tipo de colegio. Sin embargo, a partir de la construcción de modelos de regresión logística se observó que las

variables que mejor explican la presencia de ideación suicida son: antecedente de intento de suicidio, baja autoestima, soledad y pertenecer a una familia poco saludable.

### **2.1.2 Antecedentes Internacionales**

Cejudo (2015) realizó la investigación intitulada: *Diseño, desarrollo y evaluación del Programa “Dulcinea” de educación Emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional*, cuya finalidad principal estuvo relacionada, en primer lugar, con la mejora de la educación en general, en tanto que pretende promover cambios eficaces en las prácticas educativas en un centro educativo; en segundo lugar, con la optimización en los procesos de convivencia y resolución de conflictos y, por último, el fomento en las relaciones interpersonales que mantienen los diversos agentes de la comunidad educativa. Por consiguiente, el estudio principalmente parte del paradigma positivista/cuantitativo, y se trata de un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo de control tiene una finalidad, fundamentalmente aplicada, con muestreo no probabilístico incidental o de conveniencia.

Frente a los resultados, podemos concluir que la valoración sobre la percepción de mejora que tiene el alumnado es muy positiva en el cuestionario de evaluación que cumplimentaron después de realizar el programa de educación emocional “Dulcinea”. La valoración media de la percepción de cambio e impacto cambio en las distintas facetas emocionales que trabaja el programa y cabe resaltar que en todos los ítems que contiene el cuestionario de evaluación indican que el nivel de cambio que han percibido en ellos mismos después del programa es bastante elevado. En general, sobre una escala de estimación tipo Lickert de 1 a 10, valoran el cambio en un rango de 3.79 a 8.76. Por otro lado, el ítem que menor puntuación media obtiene hace referencia a la incidencia positiva del programa en los resultados académicos,

mientras que el ítem que mayor puntuación media obtiene hace referencia a la incidencia positiva del programa en la relación con la familia.

Vásquez (2014) en su investigación aplicó el Programa Neuroeducativo: *Inventario Experimental de Articulación para mejorar el lenguaje fonético en niños de 3 a 5 años de la I.E. N° 1706 de la zona rural de Santo Domingo–Laredo 2013*. Se trabajó con una muestra constituida por quince (15) niños de tres (3) a cinco (5) años de edad, distribuidos de la siguiente manera: tres (3) niños de tres (3) años, siete (7) niños de cuatro (4) años y cinco (5) niños de cinco (5) años. El diseño de investigación fue cuasi experimental con pre test y post test. Como instrumento de medición se utilizó un inventario experimental de articulación que consta de catorce (14) sonidos consonantes, once (11) mezclas de consonantes y cinco (5) diptongos. Se utilizaron treinta (30) tarjetas como material de estímulo, las cuales representan cincuenta y dos (52) palabras, y una ficha de observación para registrar las veces en que se logró la correcta articulación del lenguaje fonémico. Se concluyó que mediante el Programa Neuroeducativo —Inventario experimental de articulación se mejoró significativamente el lenguaje fonémico de niños de tres (3) a cinco (5) años de la I.E. N° 1706 de la zona rural de Sto. Domingo

Por otra parte, Molero (2015) en su trabajo intitulado: *Efecto de un programa de intervención orientado al incremento de la motivación en la enseñanza de la danza en la escuela*. El principal objetivo fue conocer el efecto que producía sobre la motivación de los alumnos un programa de intervención aplicado durante la enseñanza de la danza en la escuela, que incorporaba el empleo de destrezas docentes orientadas al apoyo de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones sociales). Otro de sus objetivos fue el de conocer las relaciones entre estos procesos motivacionales y el fomento de los comportamientos prosociales en el alumnado. El diseño cuasi-experimental se llevó a cabo con catorce 14 maestros de danza, quienes participaban en el programa "*Aprender con*

*danza*" desarrollado por ConArte (Consortio Internacional Arte y Escuela) desde 2006, y cuarenta (40) grupos de alumnos de edades comprendidas entre once (11) y diecisiete (17) ( $M = 13.17$ ) de cuatro (4) escuelas en Ciudad de México. Los grupos fueron asignados aleatoriamente, bien en experimentales (24 grupos, 447 alumnos) o en grupos control (16 grupos, 474 alumnos). Se llevó a cabo un programa de formación previa con el maestro de los grupos experimentales para apoyar estas necesidades. Fue tomada en ambos grupos una medición inicial y final (test/post-test) y los resultados revelaron que los participantes del grupo experimental mostraron un incremento de la percepción de la autonomía, la relación y el nivel de autodeterminación en las sesiones de enseñanza de la danza en la escuela. A modo de conclusión, los profesores deben prestar atención especial a las estrategias que se presentan en este estudio, con el fin de obtener mejores niveles de motivación hacia la danza en la escuela.

Asimismo, Gómez (2015) en la investigación intitulada: *Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo basado en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de educación secundaria*, parte de la necesidad de formar en pensamiento crítico a los ciudadanos del siglo XXI, debido, por un lado, a las propias características de la sociedad del conocimiento que demandan unas habilidades determinadas, y, por otro, la constatada falta de pensamiento crítico de los estudiantes. Por ello, se pretende rellenar esta laguna mediante el diseño y aplicación de un programa específico, denominado Critical Scientific Investigation (C.S.I.). Los objetivos del estudio fueron diseñar un programa para el desarrollo del pensamiento crítico, teniendo en cuenta los destinatarios del mismo y el contexto donde se va a llevar a cabo; implementar el programa en un grupo de alumnos de educación. El programa se desarrollò en tres (3) fases, en la primera se trabajò la competencia científica, en la segunda se fomentò el pensamiento crítico a nivel individual, a través de cuestiones socio-científicas, y en la tercera tuvo lugar la transferencia de habilidades de

pensamiento crítico, a nivel colectivo. La metodología utilizada combinò el análisis cuantitativo y el cualitativo. Así, se practica la triangulación metodológica de técnicas, instrumentos y sujetos. Desde el punto de vista cuantitativo, se utiliza un diseño cuasi-experimental con dos grupos no equivalentes. Cualitativamente, se recurre al análisis de contenidos, el juicio de expertos, el cuestionario y la entrevista. En paralelo a la evaluación del programa se realizò un estudio de casos múltiple.

Se ha constatado la eficacia del Programa, al encontrarse que existe diferencia significativa entre los resultados obtenidos por los sujetos en el test HCTAES, antes y después de la intervención. Asimismo, se ha profundizado en el conocimiento sobre la forma que tienen los sujetos de poner en acción las habilidades de pensamiento crítico. Se ha observado, igualmente, la transferencia de habilidades durante el programa.

Tambièn, se encuentra la investigación de Castro (2014), intitulada: *Influencia del apoyo social y el sentido de comunidad sobre el clima social y la violencia escolar en un contexto educativo intercultural*. El autor estudió y analizó la percepción de apoyo social en el alumnado por parte de las principales fuentes de apoyo (padres, iguales y profesorado) y su relación con el sentido de comunidad, el clima social del centro escolar y la violencia escolar. Los resultados obtenidos indican que cuando aumenta la frecuencia y la satisfacción con los tres tipos de apoyo (emocional, instrumental e informacional), proporcionados por las diferentes fuentes de apoyo (padres, compañeros autóctonos e inmigrantes y profesorado), disminuyen las conductas violentas, aumenta el sentido de comunidad y aumenta el clima social del centro escolar.

Otro de los resultados obtenidos es la relación del sentido de comunidad con el clima social y la violencia escolar ha sido muy importante; ya que, el sentido de comunidad influye positivamente en el clima social y negativamente sobre la violencia escolar en alumnos autóctonos e inmigrantes. Otro de los resultados del trabajo indicó que, el apoyo social se

relaciona a través del sentido de comunidad, aumentando el clima social y reduciendo la violencia escolar. En este trabajo participaron mil treientos ochenta (1380) alumnos/as pertenecientes a cuatro (4) institutos de educación secundaria, el estudio se realizó en localidad de la provincia de Málaga en los que conviven alumnado autóctono y alumnado inmigrante. En esta investigación, la muestra total estuvo compuesta de setecientos once (711) chicos y seiscientos sesenta y nueve (669) chicas de edades comprendidas entre los doce (12) y dieciocho (18) años y un total de cincuenta y ocho (58) profesores.

En otra investigación realizada por Méndez (2012), e intitulada: *Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de educación secundaria*, se analizaron las variables socio-demográficas y escolares de la conducta de riesgo (roles implicados en la problemática bullying teniendo en cuenta las variables situacionales y valoración de la gravedad y seguridad; consumo de drogas y poli consumo de drogas y conductas antisociales), así como los factores de riesgo social y para la salud que predisponen a dichas conductas y el nivel de inadaptación integral (personal, social, escolar y general) en estudiantes de educación secundaria. La investigación se realizó desde una base cualitativa basada en estudio de casos.

Como conclusión general, se resalta que cerca del 80% de la población adolescente presentó un índice de vulnerabilidad global alto o muy alto en los factores de riesgo. Un 93% de la población adolescente presentaba algún nivel de inadaptación general, de los que un 15% presentaban inadaptación alta o muy alta. En cuanto a las conductas de riesgo, casi un tercio de la población adolescente ha presentado un patrón de consumo de drogas legales e ilegales asiduamente, destacando un mayor consumo en los centros públicos en los varones adolescentes con mayor edad y con fracaso escolar.

Alrededor de un 56% de la población adolescente se encontraba envuelta en conductas antisociales, se detectaron más conductas antisociales en los centros públicos (los varones

representan mayor riesgo, lo cual aumentaba con la edad y con el fracaso escolar. El 20% de la población adolescente se encontraba envuelta en la problemática bullying, el rol del agresor se caracterizó por la predominancia del sexo masculino y por presentar fracaso escolar, el rol de la víctima predominó en el sexo masculino y disminuía con la edad.

Carmona (2012), en su investigación intitulada: *Aplicaciones de la simulación tridimensional para la detección precoz de consumo de sustancias y violencia escolar en ámbitos educativos: desarrollo y validación de una herramienta informática para su detección*, estudió el desarrollo y evaluación de un programa informático de RV que utiliza entornos de simulación 3D, en los cuales se recrean contextos cuyos comportamientos de consumo de sustancias y acoso escolar suelen aparecer a edades escolares. La finalidad de dicho programa fue la detección de alumnos en riesgo de consumo de drogas y acoso escolar mediante el registro de las respuestas específicas que los alumnos tienen cuando se ven inmersos en este tipo de situaciones recreadas virtualmente.

En cuanto a la metodología, se utilizó el procedimiento estadístico denominado de tablas de contingencias (tablas de frecuencia de doble entrada) para la comparación de variables categóricas (datos de tipo cualitativo). Por su parte, como medida de asociación de las variables comparadas en este estudio, se utilizó el estadístico chi-cuadrado de Pearson como medida para estudiar el grado de asociación existente entre las variables estudiadas, en cuanto a las conclusiones se habría mostrado la idoneidad que la utilización de un programa de realidad virtual (RV) tiene para la detección de comportamientos de consumo de sustancias y acoso escolar en jóvenes a edades escolares, otra conclusión frente al uso de la herramienta informática es que esta herramienta ha permitido obtener perfiles de riesgo o estilos de respuesta que diferenciarían entre jóvenes consumidores de sustancias o implicados en acoso.

## **2.2 Bases legales**

### **2.2.1 Normas Nacionales.**

Las normas nacionales para la república de Colombia como decretos, leyes, resoluciones, circulares, directivas y conceptos que reglamentan el proceso educativo y el bienestar de nuestros niños, niñas, y jóvenes, las encontramos en el sitio oficial del ministerio de educación nacional, [mineducacion.gov.co](http://mineducacion.gov.co), en la sección o link de normatividad. Para el presente trabajo de investigación todas estas normas son aplicables y de uso obligatorio en todos los procesos, a continuación realizamos la descripción de los objetos de algunas normas legales.

#### **a. Ley General de Educación (Ley 0115 de febrero 8 de 1994)**

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes.

La presente ley señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de la personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, se define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.  
*(MEN, 1994)*

**b. Decreto 1860****Artículo 1°. Ámbito y Naturaleza**

Las normas reglamentarias contenidas en el presente Decreto se aplican al servicio público de educación formal que presten los establecimientos educativos del Estado, los privados, los de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro. Su interpretación debe favorecer la calidad, continuidad y universalidad del servicio público de la educación, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos.

La interpretación de estas normas deberá además tener en cuenta que el educando es el centro del proceso educativo y que el objeto del servicio es lograr el cumplimiento de los fines de la educación, definidos en la Ley 115 de 1994. Las disposiciones del presente Decreto constituyen lineamientos generales para el Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales, con el objeto de orientar el ejercicio de las respectivas competencias y para los establecimientos educativos en el ejercicio de la autonomía escolar. (Pachon de Villamizar, 2017)

**c. Decreto 1161 de 2015**

En el que se adopta el protocolo para atender las presuntas situaciones de acoso sexual que impliquen a servidor público en Instituciones educativas oficiales de Cali.

**d. Ley 1732**

La Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país y el Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015 Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, son los dos documentos bases del estado Colombiano que fundamentan, reglamentan y permiten la implementación y evaluación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas de Colombia. (*Mineducacion, 2015*)

### **e. Decreto 1038**

El Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, en su primer renglón, inicia afirmando: Que la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento de conformidad con lo dispuesto en el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia. (Mineducacion, 2015).

### **f. Ley 1098 DE 2006**

La Ley 1098 de 2006 (Noviembre 8) por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, la cual tiene por objeto establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado. (ICBF, 2006)

## **2.3 Bases Teóricas**

### **2.3.1 Eficacia del programa Educativo “Quién fui, quién soy y quién seré”.**

#### **2.3.1.1 Programa educativo**

Un programa es un documento técnico, elaborado por personal especializado, en el que se deja constancia tanto de sus objetivos cuanto de las actuaciones puestas a su servicio. Responde, pues, a las notas de todo plan de acción: planteamiento de metas, previsión, planificación, selección y disponibilidad de medios, aplicación sistemática, sistema de control y evaluación del mismo. (Pérez , 2006, p. 180).

El programa educativo “Quien fui, quien soy y quien sere “ tiene sus bases en la programacion neurolinguistica y de igual forma su nombre se origina de la definicion de la

PNL de Angel Leon, que lo relaciona con el presente, el pasado y el futuro en nuestro mundo interior.

La Programación Neurolingüística (PNL) permite modificar nuestras creencias, transformando nuestro mundo en forma positiva gracias al aprovechamiento del conjunto de herramientas que nos ofrece y de su aplicación a través de una metodología de modelado de experiencias exitosas, y a través de un conjunto de distinciones ser conscientes de dónde vienes (**quién fui**), de dónde estás (**quién soy**) y hacia dónde vas (**quién seré**) en tu mundo interior, modificando nuestras creencias; es decir, programándonos de manera consiente y eliminando los programas que nos llevan al fracaso e instalando los que nos generan éxito.

La PNL, o el estudio de la experiencia subjetiva, es aquella que:

Te provee de un conjunto de distinciones que puedes utilizar para darte cuenta de dónde estás, de dónde vienes y hacia dónde vas en tu mundo interno, tu subjetividad, así de cómo esos ángulos de percepción están influyendo en tu estado y su efecto sobre los resultados que obtienes en tu experiencia. (Angel León, 2010, p. 54)

### **2.3.1.2 Fundamentación pedagógica**

#### **2.3.1.2.1 Teorías Constructivistas.**

Las teorías constructivistas son variadas y de profunda importancia en el campo de la educación, la psicología, la filosofía y la antropología; dado que, su influencia en los procesos de construcción del conocimiento es altamente positiva. Existen diferentes autores de estas teorías, “Las teorías constructivistas se fundan en la investigación de Piaget, Vygotsky, los psicólogos de la Gestalt, Bartlett y Bruner, así como en la del filósofo de la educación John Dewey, por mencionar sólo unas cuantas fuentes intelectuales” (Pimienta, 2007, p. 8).

En consecuencia, podemos deducir que no contamos con una teoría constructivista universal, pero existe la concepción entre los diferentes autores de que el conocimiento se

construye activamente, esta concepción no solo corresponde a la educación, ya desde la filosofía se planteaba la relación entre conocimiento y la acción. “Se le necesita para poner de manifiesto que en algún sentido no se puede separar uno del otro”. (Raatzsch, Jacorzynski, & Ariso., 2008, p.89). En consecuencia, el conocimiento y las actitudes están directamente conectados.

### 2.3.1.2.2 Jean Piaget, Lev Semenovich Vygotsky y David Ausubel.

El constructivismo se fundamenta principalmente en la investigación de Jean Piaget, Lev Semenovich Vygotsky y David Ausubel. Estos últimos tres autores, ciertamente dirigen su atención al aprendizaje en la medida en que se desarrolla en el ser humano, como lo menciona Piaget; en la manera en cómo abstrae o introyecta el mundo externo, como lo indica Vygotsky; o en el significado que tiene cada aprendizaje según Ausubel; sin embargo, el componente implícito es la personalidad porque de este componente depende la manera en cómo aprende o deja de aprender cada ser humano. (Seelbach, 2013, p. 80). En este sentido, encontramos argumentos que ponen de manifiesto la influencia de las experiencias.

Vygotsky argumenta que el origen de la concepción del mundo está en las primeras experiencias de aprendizaje que se dan con las personas más diestras que nosotros y que nos ayudan a encontrarle el sentido y significado a los objetos y eventos de la realidad.

El “significado” no está en las cosas del mundo que nos rodea. Está dado por las percepciones que de ellas tenemos y estas son a su vez resultado de procesos de aprendizajes, en que otros han mediado entre nosotros y esa realidad o bien en que nos hemos “confrontado” con ellos sin la ayuda, al menos intencionada e inmediata de otros. (Medina , Herran, & Dominguez, 2014, p. 52)

En tanto, Piaget presenta un estadio en el cual la capacidad de selección de los estímulos es fundamental en el proceso de entender y controlar el medio ambiente. La descripción que hace Piaget del desarrollo cognitivo describe a un individuo que trata activamente de entender

y controlar su medio ambiente al prestar atención a ciertos estímulos e ignorar otros. Por lo tanto, el prestarle atención a ciertos estímulos y detectar características comunes entre ellos es parte de ese esfuerzo del individuo para entender y tomar control del medio ambiente. (Cirino, 2013, p. 118). Así mismo, la teoría del aprendizaje significativo establece que la construcción del conocimiento es activa y se origina en la actividad mental del niño.

David Ausubel elaboró la teoría del aprendizaje significativo como una forma de aprendizaje escolar contraria al aprendizaje memorístico por repetición. Desde este punto de vista el niño aprende cuando es capaz de darle sentido y significado a su aprendizaje. El niño da significado a su aprendizaje cuando establece relación entre lo que ya sabe y lo que está aprendiendo o, dicho de otra forma entre los conocimientos previos y los nuevos. En este sentido, podemos decir que el aprendizaje significativo integra, mejora y completa los conocimientos anteriores. (Requena & Sainz de Vicuña, 2009, p. 101).

En consecuencia, Ausubel se ubica en la corriente de Piaget, mostrando estar de acuerdo de que el individuo aprende al margen del contexto “El autor del concepto de los aprendizajes significativos, David Ausubel se ubica con su teoría en la corriente de Piaget y la psicología genética – cognitiva, para él, el individuo aprende al margen del contexto social” ( Colque, 2005, p. 51).

### **2.3.1.2.3 Constructivismo Pedagógico**

La definición del constructivismo con un enfoque pedagógico o constructivismo pedagógico que abarca en el individuo los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, principalmente en el afectivo, En este sentido, el constructivismo pedagógico no solo tiene en cuenta los aspectos cognitivos y sociales, sino que además tiene presente el aspecto afectivo en la construcción del conocimiento, esta integración no la observamos en todos los

planteamientos constructivistas. “Los planteamientos constructivistas parecen olvidar aspectos afectivo –motivadores los cuales, indudablemente, se encuentran implicados en el proceso de aprendizaje en general y de cambio conceptual en particular” (Carretero, 2005, p. 139).

Al respecto se plantea en el constructivismo los aspectos afectivo motivadores además de lo cognitivo y social. “En suma, el planteamiento que subyace al constructivismo es el hecho de que el individuo es una construcción propia que se desarrolla en la medida que interactúan sus estructuras internas con el entorno. Es por ello que su conocimiento no es copia de la realidad.

### **2.3.1.3 Fundamentación psicológica**

#### **2.3.1.3.1 Teoría Gestalt**

La Gestalt es también conocida como la psicología de la forma la cual afirma que las partes de la forma son determinadas por la forma y no viceversa, es decir que el organismo reacciona a una gran variedad estimativa dada con un proceso total, esta teoría se fundamenta en que el individuo tiene una inquietud permanente de encontrar equilibrio en su entorno y en esta constante búsqueda de coherencia le da sentido a lo que alcanza a tener.

El cerebro humano organiza los elementos que percibe en forma de configuraciones o totalidades (Gestalts), lo percibido pasa de ser un conjunto de diferentes elementos a transformarse en un todo a partir de las experiencias acumuladas en el mundo interior de los individuos, la forma en que percibimos el mundo sienta las bases en la forma en como pensamos “Sí tenemos doce observadores y cada uno de ellos escucha uno de los doce tonos de una melodía, la suma de sus experiencias no correspondería a lo que se percibiría si alguien escuchase la melodía entera” (Dondis, 1998, p. 27).

### 2.3.1.3.1.1 La Terapia Gestalt de Fritz Perls.

Inventada por Fritz Perls, la terapia Gestalt es una idea existencialista. Utiliza la terapia individual y diversas técnicas de grupo, para llegar, por medio de un juego de representaciones, a evocar y explicar la existencia del individuo en el presente.

Este sistema se combina, con frecuencia, con la bioenergía. Hace mayor hincapié en la manifestación de los sentimientos, de las emociones y de los deseos reprimidos, sirviéndose de la expresión corporal, los ejercicios respiratorios, el contacto físico, etc. El cuerpo produce una energía fundamental, que se manifiesta a través de las emociones y la musculatura. Todo problema neurótico tiene su contrapartida corporal. Abordando esta dimensión psíquica, se puede conseguir el dominio de la personalidad perturbada. El análisis transaccional trata de esclarecer y modificar las transacciones, las interacciones entre los individuos, para finalizar en unas relaciones más sanas. La personalidad es la resultante de un funcionamiento más o menos armónico del Yo: El Padre, registro de las prohibiciones y obligaciones que se inculcan durante la infancia; el Adulto, que es la parte racional que piensa los pros y los contras antes de decidir y que, normalmente, es la que manda; y, finalmente, el niño, que aglutina el mundo de los sentimientos, de nuestra espontaneidad, de nuestra propia creatividad. El análisis de las transacciones trata.

(Moreau, 1999, p. 56).

El cuerpo genera energía que se manifiesta a través de las emociones, evidenciando en su control la personalidad resultante del yo, que es el resultante del padre, el adulto y el niño de nuestro mundo interior atrapado en nuestros mapas mentales.

La personalidad deriva de la interacción del individuo en el entorno es decir, del concepto básico de la Gestalt (campo organismo/entorno), sin embargo, el enfoque de las corrientes humanistas y la Gestalt acerca de cómo se desarrolla la personalidad del ser humano es diferente a lo que han explicado las corrientes psicoanalistas y conductistas; el

humanismo (incluyendo la Gestalt) indica que la personalidad no está determinada por hechos pasados exclusivamente, y tampoco considera que la personalidad es inmutable, de tal manera que las corrientes humanistas señalan que la personalidad se desarrolla debido a un cúmulo de experiencias que el ser humano constantemente integra a su vida. (González & Adolfo, 2013, p. 56)

#### **2.3.1.3.2 Milton Erickson y la Terapia Breve.**

Los aportes realizados por este hipnoterapeuta revolucionaron la psicoterapia a tal punto que se considera que todo lo que se ha realizado después de Erickson es solo una adaptación de estos profesionales.

Ha existido una evolución muy dinámica en la forma de practicar la Terapia Breve a medida que un número cada vez mayor de terapeutas se ha ido introduciendo en este campo y lo ha ido adaptando para hacer frente a sus requerimientos particulares. La Terapia Breve recibió una gran influencia de Milton Erickson, un hipnoterapeuta extraordinario e imaginativo de Arizona, cuyas opiniones respecto al cambio efectivo en psicoterapia eran muy poco usuales en aquel tiempo. Es importante resaltar que, detrás de todo enfoque de terapia breve, incluida la Programación Neurolingüística (PNL) se encuentra el genio de Milton Erickson, cuyo enfoque fue calificado muy certeramente de "terapia fuera de lo común". No inventó ningún nuevo modelo terapéutico; simplemente, los ponía en práctica. Todo lo que viene después de Erickson es una adaptación de otros profesionales a partir de esa precocidad natural. (Jaison, 2014, p. 11).

### 2.3.1.4 fundamentación Filosófica

Las bases filosóficas en que se centro el trabajo de investigación corresponden a la la ontología y la axiología.

#### 2.3.1.4.1 Axiología

“Es el sistema formal para identificar y medir los valores. La estructura de valores de las personas determina sus percepciones y decisiones. Por lo tanto, la axiología es la ciencia que estudia como piensan los seres humanos. Concretamente estudia como las personas determinan el valor de las cosas. “ ( Casares , 2011, p. 45).

Somos lo que pensamos, es decir que nuestras creencias evidencias la forma en que percibimos el mundo y el valor en menor o mayor grado que le damos a las cosas, lo que se constituye en nuestra estructura de valores positivos y negativos. Cuando afirmamos que una persona es buena o mala, es por las acciones que realiza en contra o en favor de la sociedad o de sus semejantes . Le la sociedad esta organizada por normas y valores con el objetivo de asegurar el orden, todos los que son contrarios a estas normas y valores, son catalogados como personas negativas debido a que su estructura de valores es contraria al interes general,

#### 2.3.1.4.2 Ontologia.

La ontología social trata del ser de la sociedad. No tanto de lo que, tal o cual forma de sociedad sea o haya sido en una determinada coyuntura, sino de lo que la sociedad en realidad es, independientemente de su circunstancia especial o temporal. Siempre está en busca de su esencia. ( González , 2001, p. 24)

La ontología y la metafísica se usan como sinónimos en filosofía cuando hacen referencia al estudio de la realidad y de la naturaleza humana, lo que se traduce en que se encarga del estudio de lo que “existe”, los exponentes mas destacados de la ontología son San Agustín, Emmanuel Kant y Friedrich Nietzsche entre otros. La ontología estudia entonces el ente en cuanto a los rasgos de la realidad. La ontología trata entonces del ser de la sociedad.

### 2.3.2 Programación Neurolingüística.

La Programación Neurolingüística (PNL), se ha extendido a las diferentes disciplinas en muchos países de nuestros continentes, así mismo encontramos algunas definiciones de lo que es la programación neurolingüística. El término "Programación Neurolingüística" no existe desde el principio. Richard Bandler, terapeuta gestáltico y estudiante de matemáticas e informática, y John Grinder, profesor de lingüística dieron con este nombre tras varios años de trabajo en común. Con él pretendieron transmitir de la mejor manera posible lo esencial de sus descubrimientos. (Stahl, 2013, p. 13). El término *Programación Neurolingüística* es el resultado de un proceso de investigación para mejorar los procesos terapéuticos en el cual no se pretendía crear un modelo, pero que gracias a sus resultados exitosos permitió darle el nacimiento al PNL.

PNL son las siglas del término que se utiliza para identificar precisamente a este tipo de proceso de comunicación que permite crear y modificar mapas internos.

¿Qué es la PNL? Estas siglas significan Programación Neuro Lingüística. La revista *Science Digest* la describió como "...la más importante síntesis del conocimiento respecto a la comunicación humana" y la revista *Modern Psychology* la definió como "...la herramienta más poderosa para crear cambios en los seres humanos que existe" (Cuellar Álvarez, 2012, p. 7).

El mundo lo percibimos a través de nuestros sentidos y procesamos la información según nuestras creencias, las cuales actúan como filtro de la realidad externa y soportan nuestra realidad interna fortaleciendo las emociones que trazan la trayectoria del comportamiento que evidenciamos en las situaciones a las que hacemos frente en la diaria convivencia.

La PNL es el estudio de la experiencia humana subjetiva, como organizamos lo que percibimos y como revisamos y filtramos el mundo exterior mediante nuestros sentidos.

Finalmente explora, como transmitimos nuestra representación del mundo a través del lenguaje. (Treviño, 2014, p. 26).

La PNL es un método de comunicación que tiene influencia sobre el cerebro, en aspectos de comunicativo y de lenguaje entre otros. Con el estudio sobre la PNL, es posible entender la forma en que el cerebro responde a estímulos externos. (Macieira, 2016, p. 219). Entonces, con el estudio de la PNL conocemos la forma en que el cerebro responde a estímulos externos y como con lenguaje influenciamos el cerebro modificando nuestro mundo interior y en consecuencia la percepción del mundo externo, transformando nuestras creencias, fortaleciendo unas y eliminando otras. Modelando lo que lleva al éxito a muchas personas con la finalidad de que también seamos exitosos.

La PNL es el arte y ciencia de la excelencia personal. Es un arte, porque cada uno da su toque único personal y de estilo a lo que esté haciendo, y esto nunca se puede expresar con palabras o técnicas. Es una ciencia, porque hay un método y un proceso para descubrir los modelos empleados por individuos sobresalientes en un campo para obtener resultados sobresalientes. Este proceso se llama modelar, y los modelos, habilidades y técnicas descubiertas tienen un uso cada vez mayor en el campo de la educación, asesoramiento y negocios para conseguir una comunicación más efectiva, tener un mayor desarrollo personal y acelerar el aprendizaje (O'Connor & Seymour, 2007, p. 28)

Esta definición de PNL tiene presente la experiencia subjetiva, permitiendo al individuo a través de un conjunto de herramientas ser consciente de dónde viene, de dónde está y hacia dónde va desde la perspectiva de su mundo interno. El ser humano construye sus propios mapas según las experiencias que va sumando en su proceso de formación, de estas experiencias depende la percepción que tiene del mundo exterior y en consecuencia de cómo piensa, se comporta y se comunica.

La PNL estudia la manera como representamos nuestra experiencia a través de nuestra neurología (neuro), como nos comunicamos con nosotros mismos y con otros (lingüística), y cómo podemos cambiar nuestras maneras habituales de pensar, comunicarnos o comportarnos (programación). La PNL es el proceso de aprender acerca de cómo pensamos, nos comunicamos y actuamos, de modo que podamos empezar a pensar, a comunicarnos y a actuar de maneras más útiles y fluidas. (Bandler & Fitzpatrick, 2008, p. 30)

De igual manera, la PNL retomaba las afirmaciones de Aristóteles en torno al simbologismo de las palabras; es decir, que de la forma como nos comunicamos representa lo que somos, nuestros pensamientos e intereses. Es un trabajo de tipo mental que a través del método y la fuerza del verbo, de la palabra, transformamos vidas.

La afirmación de Aristóteles de que las palabras "simbolizan" nuestra "experiencia mental" tiene su eco en la noción PNL de que las palabras habladas y escritas son estructuras superficiales que son transformaciones de otras estructuras profundas mentales y lingüísticas. Consecuentemente, las palabras pueden tanto reflejar como conformar nuestras experiencias mentales. Esto las convierte en una poderosa herramienta para el pensamiento y otros procesos mentales conscientes e inconscientes. Al acceder a la estructura profunda que está más allá de las palabras específicas usadas por el individuo, podemos identificar e influir en el procesamiento de las operaciones mentales que se reflejan en las pautas de lenguaje de esa persona. (Dilts & DeLozier, 2016, p. 16)

La PNL enseña que ningún mapa es más verdadero o real que cualquier otro; sin embargo, nuestra capacidad de ser eficaces y de evolucionar más allá de donde estamos ahora depende de que poseamos un mapa que nos permita la mayor variedad de elecciones posible. Así, la PNL promueve intrínsecamente la inclusividad más que la rigidez.

### ***2.3.2.1 Fundamentación Teórica de la PNL.***

La PNL tiene sus orígenes en el ámbito terapéutico, gracias al estudio realizado por Bandler y Grinder quienes identificaron los patrones de éxito utilizados por los psicoterapeutas Virginia Satir, Fritz Perls y Milton H. Erikson y el Antropólogo Británico Gregory Bateson especialista en comunicación y en terapia sistémica.

Así las cosas, la PNL tiene sus raíces en el ámbito terapéutico gracias a los tres psicoterapeutas de fama mundial que estudiaron Bandler y Grinder: Virginia Satir (quien desarrolló la terapia familiar sistemática), Fritz Perls (fundador de la psicología gestáltica) y Milton H. Erikson (responsable en gran parte de los avances de la hipnoterapia clínica). (Ready & Burton, 2008, p. 13)

Los fundamentos teóricos de la PNL los encontramos en la teoría constructivista, que define la realidad como una invención y no como un descubrimiento puesto que el ser humano construye su propia realidad según las experiencias que acumula y las herramientas psicológicas que utiliza para hacerle frente a las situaciones vividas.

La PNL parte de los fundamentos de la teoría Constructivista, la cual define la realidad como una invención y no como un descubrimiento. Es un constructo psíquico de Grinder y Bandler basados en el hecho de que el ser humano no opera directamente sobre el mundo real en que vive, sino que lo hace a través de mapas, representaciones, modelos a partir de los cuales genera y guía su conducta. Estas representaciones que además determinan el cómo se percibirá el mundo y qué elecciones se percibirán como disponibles en él, difieren necesariamente a la realidad a la cual representan. Esto es debido a que el ser humano al transmitir su representación del mundo tiene ciertas limitaciones, las cuales se derivan de las condiciones neurológicas del individuo, de la situación social en que vive y de sus características personales. (Cudicio, 1992)

Grinder y Bandler han creado este método para que las personas que tengan disposición para modificar su forma de pensar y actuar, tengan acceso a las herramientas de la neurolingüística y aplicando la metodología del PNL eliminen los programas dañinos y reincorporen nuevos programas que conlleven a alcanzar el éxito en las metas a corto y largo plazo que se han propuesto en su proyecto de vida.

#### ***2.3.2.4 Origen de la PNL.***

La PNL comienza a principios de los años 70, cuando nos encontrábamos en posesión de un conjunto de modelos de comunicación extremadamente poderosos y efectivos. Desarrollamos originalmente estos modelos para ser utilizados en un contexto psicoterapéutico. Rápidamente, se hizo aparente que podrían ser fácilmente generalizados a otras áreas de comunicación humana específicamente negocios (ventas, negociación), derecho y educación.

La PNL surge en la década de los setenta de la mano de dos estadounidenses: John Grinder (lingüista) y Richard Bandler (matemático). Ambos coincidieron en la universidad, en California, y comenzaron a analizar por qué había profesores que eran grandes comunicadores y tenían las clases llenas de alumnos y había otros que apenas convocaban a unos cuantos puesto que la calidad de su enseñanza era escasa. (Pèrez de las Heras, 2013, p. 57).

La PNL surge como respuesta a la necesidad de mejorar las terapias y la modelación de éxito contrastado. En todo este proceso, se establece el éxito en las terapias para eliminar hábitos dañinos que alteraban la personalidad en determinados eventos que habían marcado a las personas de forma negativa. El auge se da al comprobar que la terapias eran efectiva y algo muy importante es que lo realizaba de forma rápida

La PNL surgió como una manera mejorada de llevar una terapia, y los que se dedican a profesiones cuya finalidad es ayudar a los demás, la han adoptado de una manera

entusiasta como una forma rápida, efectiva y segura de curar las fobias, eliminando hábitos no deseados y ayudando en casos de trauma. Puede usarse para aliviar el estrés, mejorar la confianza y abordar muchos de los problemas de la gente. ( Bavister & Vickers, 2011, p. 19)

En principio se pretendió establecer únicamente lo que hacía la diferencia entre una persona exitosa y otra que no lo era, estableciendo que factores permitían el éxito para tratar de reproducirlo en otras personas, permitiendo así que cada vez sean más los que alcancen sus logros y en consecuencia el éxito. La PNL tiene sus orígenes en la década de los años 70 por John Grinder (lingüística), y Richard Bandler (matemáticas y terapia Gestalt), quienes actuaron de forma interdisciplinada para crear los modelos explícitos de la excelencia humana y replicarlos en otras personas.

La PNL fue originada por John Grinder, que estaba formado en lingüística, y Richard Bandler, que tenía una formación en matemáticas y terapia Gestalt, con el propósito de crear modelos explícitos de la excelencia humana. Su primera obra, *La estructura de la magia*, vol. I & II (1975, 1976), identifica las pautas verbales y de conducta de los terapeutas Fritz Perls, el creador de la terapia Gestalt, y Virginia Satir, terapeuta familiar reconocida internacionalmente. Su siguiente obra, *Modelos de las prácticas hipnóticas de Milton H. Erickson*, Vol. 1 & 11 (1975, 1976), examina las pautas verbales y de conducta de Milton Erickson, fundador de la Sociedad Americana de Hipnosis Clínica, y uno de los psiquiatras más reconocidos del mundo y con mayores éxitos clínicos. Como resultado de este trabajo anterior, Grinder y Bandler agruparon sus métodos de modelar y sus contribuciones individuales bajo el nombre de Programación Neurolingüística, que simboliza la relación entre el sistema nervioso y el lenguaje, y sus consecuencias sobre nuestra experiencia, fisiología y acciones. (Dilts & DeLozier, 2016, p. 6)

La PNL se ha actualizado con el pasar de los años y cada día se hace más necesaria su aplicación para que los individuos alcancen el éxito en un mundo que avanza a pasos de gigantes y que parece dejar de lado las consecuencias en el desarrollo de la personalidad, gracias al poder de esta metodología que es breve y efectiva.

### ***2.3.2.5 Los Cuatro Pilares de la PNL.***

La PNL tiene sus bases en cuatro pilares que son pensar en resultados, conciencia o agudeza sensorial, Comportamiento o conducta flexible y Compenetración o rapport, los tres primeros nos habren la puerta del logro y el cuarto la compenetracion nos asegura el éxito en nuestras relaciones personales.

Pero la PNL considera la compenetración como una habilidad que puede ser aumentada y desarrollada, así que vamos a ver diversas maneras de hacerlo, como por ejemplo adaptando nuestra manera de comunicarnos a la de la otra persona o alterando nuestro lenguaje corporal para encajar mejor. Simplemente escuchando a otra persona y respetando su punto de vista puede ser un poderoso acto de reconocimiento.

Pero existe otra dimensión de la compenetración que no es tan obvia, y es la compenetración que tenemos con nosotros mismos, en concreto la compenetración entre nuestra mente consciente y la inconsciente. A veces nos sentimos como partidos en dos, con una parte de nosotros queriendo hacer una cosa y la otra queriendo hacer otra cosa completamente diferente. Cuanta más compenetración tengas con los diversos aspectos de tu vida, más paz interior experimentarás. (Bavister & Vickers, 2011, p. 28)

Estamos tan interesados en las relaciones con los demás, que olvidamos el estar bien con nosotros mismos, dedicarnos un tiempo para escucharnos para evaluar lo que pensamos, sentimos y como actuamos, solo con esta autoevaluación podemos generar planes de mejoramiento a través de las estrategias del PNL.

### ***2.3.2.6 Presupuestos Básicos de la PNL.***

La realidad percibida por cada persona está condicionada por sus mapas, estos actúan como filtros derivados de las experiencias acumuladas. Es por esto, que frente a una misma situación existen diferentes interpretaciones según sean sus intereses, generalmente encontramos estos desacuerdos en el deporte, cuando los hinchas del equipo A y los del equipo B, ven el mismo partido de fútbol pero sus opiniones de lo que fue y debió ser difiere mucho entre sus opiniones, esto se debe a los presupuesto básicos, los cuales sirven de fundamento al PNL, algunas de estas presunciones pueden ser:

- Todo comportamiento tiene una intención positiva para la persona que lo lleva a cabo.
- Toda persona selecciona la mejor alternativa entre las disponibles.
- Un comportamiento tan sólo tiene sentido en el contexto donde tiene lugar.
- La forma más eficaz de conseguir cambios de comportamiento consiste en proporcionar nuevas vías de actuación, dar nuevas opciones.
- La calidad de la comunicación es la respuesta que se obtiene.
- Si haces siempre lo mismo, obtendrás los mismos resultados. Si lo que haces no funciona, prueba alguna otra cosa.
- No existen los fracasos, tan sólo los resultados.
- No podemos percibir la realidad del mundo que nos rodea, únicamente nos hacemos películas o mapas de lo que pasa en nuestro entorno. «El mapa no es el territorio».
- Cada persona tiene dentro de sí todos los recursos que necesita para conseguir los objetivos realistas que se proponga en la vida.
- Los pensamientos y las palabras tienen poder. (Serrat Sallen, 2005, pp. 16-17)

A continuación se presentan los presupuestos básicos del PNL, los cuales dan fundamento al trabajo que realizamos con la PNL; por lo tanto, su importancia no se pone en discusión y es importante conocerlos, y entenderlo como requisito para adentrarnos a este mundo interesante y lleno de posibilidades que nos ofrece la PNL.

a) **Mapa y territorio no son lo mismo**

Las generalizaciones que tenemos sobre el mundo, se conoce como presupuestos, en el PNL, encontramos presupuestos como el mapa y el territorio, estableciendo desde el inicio que no son lo mismo aunque están directamente relacionados, los mapas los creamos en nuestro mundo interior a partir de nuestras experiencias y de la forma de ver el mundo, mientras el territorio es el entorno en el que nos desenvolvemos.

Uno de los presupuestos esenciales de la PNL es que “mapa y territorio no son lo mismo” Esto quiere decir que aunque tú y yo nos enfrentemos a un mismo suceso, quizá lo hagamos de manera distinta. ....ambos pasaríamos un buen rato, conoceríamos una gran cantidad de gente amable,... Sin embargo, si al día siguiente se nos pidiera que narrásemos lo que ocurrió, cada uno tendría una historia distinta que contar. Por eso, las representaciones internas que hacemos de un acontecimiento externo no coinciden de manera exacta con el acontecimiento en sí. (Ready & Burton, 2008, p. 17)

No existen personas con experiencias exactamente iguales frente a un mismo suceso. La PNL no cambia el mundo, simplemente nos ayuda a cambiarla manera como observamos nuestro mundo. La PNL nos ayuda a diseñar un mapa diferente que, a su vez, nos ayuda a ser más eficaces.

El mundo es tan vasto y rico que para darle sentido tenemos que simplificarlo. Hacer mapas es una buena analogía para lo que hacemos; es la manera como damos significado al mundo. Los mapas son selectivos, dejan de lado información al mismo tiempo que nos la brindan, y son de un valor incalculable para explorar el territorio. El

tipo de mapa que usted haga dependerá de lo que vea y de adonde quiera llegar. El mapa no es el territorio que describe. Hacemos caso a aquellos aspectos del mundo que nos interesan e ignoramos otros. (O'Connor & Seymour, 2007, p. 31)

La causa de que dos personas no tengan exactamente las mismas experiencias frente al mismo suceso obedece a nuestro sistema nervioso, la percepción que tenemos del mundo exterior y en consecuencia de la forma de como nos comportamos. No todos tenemos los mismos gustos ni con todos compartimos las mismas ideologías. Por ejemplo: cuando se observa un partido de tenis, lo que ven los seguidores del equipo A no es lo mismo que ven los seguidores del equipo B; pues, todo obedece a los intereses creados a pesar de que tanto los seguidores del equipo A y los del equipo B están observando el mismo partido, difieren de sus opiniones.

De ahí que, una de las causas de que nuestros modelos del mundo sean necesariamente diferentes del mundo real es que nuestro sistema nervioso sistemáticamente distorsiona y borra trozos enteros del mundo real. Esto tiene el efecto de reducir el rango de las experiencias humanas posibles, así como también de introducir diferencias entre aquello que realmente está ocurriendo en el mundo y nuestra experiencia de él. Nuestro sistema nervioso, inicialmente determinado en forma genética, constituye así el primer conjunto de filtros para distinguir al mundo (el territorio) de nuestra representación del mundo (el mapa). (Bandler & Grinder, 1980, p. 19)

Los neurolingüístas asumen que los mapas mentales son diferentes en cada individuo, dado que las experiencias internas actúan como un filtro frente a nuestra representación del mundo, del territorio.

Los mapas que nos formamos del mundo constituyen una especie de cartografía mental que configura la manera como tomamos contacto con el medio exterior, al mismo tiempo que determinan las cualidades de nuestras experiencias internas, esto, unido a las

creencias, condiciona la conducta de tal manera, que cuando el «mapa» no es suficientemente preciso, podemos comportarnos de manera limitada, semejante al elefante del circo que cuando pequeño lo atan a un árbol con una pequeña cuerda, y al crecer, la puede romper pero no es capaz de darse cuenta de que su tamaño, fuerza, y resistencia han aumentado, por lo que con la sola cuerda, el entrenador es capaz de dominarlo, porque el animal desconoce su verdadero poder; ha ocurrido un condicionamiento, el elefante «cree» que no puede liberarse y ni siquiera intenta zafarse entonces, le ha entregado todo su poder al entrenador. (Sambrano, 2003, p. 32).

#### **b) Cada conducta tiene una intención positiva o adaptativa**

Podemos afirmar que el cambio de conducta de las personas obedece a que están en la búsqueda del equilibrio interno, en la necesidad de adaptación al mundo que lo rodea, al territorio en el que se desenvuelve, algunas decisiones que realizan las personas nos pueden parecer malas, negativas o que sea un precio bien bajo y se pierde mucho, por ejemplo cuando alguien vende el auto para comprar una moto y nos puede parecer que bajo de nivel o que fue un cambio terrible, pero para quien realizó la compra le puede parecer muy positivo por el alto y costo de los paqueaderos.

Este postulado deriva del principio de homeostasis, según el cual los organismos buscan continuamente un estado de equilibrio, incluso aquellas conductas que pueden parecerse más negativas se hacen con un propósito, aunque este no siempre sea consciente o "positivo" en el sentido vulgar del término. Algunas personas, por ejemplo, permanecen en puestos laborales que no se encuentran acordes a su verdadera capacidad (que es superior a este) y obteniendo menos dinero por su trabajo del que podrían ganar, con el objetivo, no manifiesto, de estar cómodos y no aceptar desafíos que desequilibren un determinado estado de cosas. Por el contrario, y en el otro extremo del espectro, todo CEO sabe que en algún momento ha perdido algún buen empleado que se encontraba en

el puesto adecuado y que obtenía una remuneración acorde, no porque el empleado en cuestión estuviera incómodo en algún aspecto, sino por un deseo de cambiar de empresa empleadora y de experimentar nuevos desafíos. Ambas posturas pueden aparecer como negativas desde algunas perspectivas, pero lo cierto es que debemos entender que quien las lleva a cabo siempre lo hace con un propósito positivo: el primero de ellos, sentirse cómodo con una rutina que conoce; el segundo, experimentar nuevas experiencias y desafíos. (De Dobrinsky, 2012, p. 19)

Esta situación, la podríamos comparar con el entrar a la zona de confort, en la cual nos encontramos bien con lo mínimo sin importar nuestro descontento, permanecemos tranquilos sin atrevernos ni siquiera a pensar en salir, en planear algo mejor para nosotros y muy por el contrario asumimos cargas que no nos corresponden por la simple razón de que afuera de esta zona puede ser peor.

### ***2.3.2.7 Los Meta Programas.***

Definidos como el conjunto de mapas internos que en la línea del tiempo hemos creado con las diferentes situaciones a las que nos enfrentamos y que están marcados por la manera en que nos afecta emocionalmente generándonos ya sea temor o seguridad, esto nos condiciona para que cada vez que nos enfrentemos a la misma situación actuemos de igual forma obteniendo los mismos resultados una y otra vez, generándonos de forma inconsciente las llamadas barreras que actúan como filtros en las acciones y decisiones de nuestras vidas.

Los Meta Programas son filtros que normalmente usamos en nuestra percepción. Es mucha la información que nos llega y la mayor parte permanece ignorada dado que con máximo sólo podemos atender conscientemente a nueve «trozos» de esa realidad. Los Meta Programas son modelos que:

Usamos para determinar qué información dejamos entrar. Tomemos por ejemplo un vaso lleno de agua. Imagínese ahora que se bebe la mitad. ¿Está el vaso medio lleno o

medio vacío? Por supuesto que ambas afirmaciones son verdaderas, según el punto de vista que se adopte. Algunas personas se fijan en los aspectos positivos de una situación, lo que realmente hay ahí mientras que otras se fijan en lo que falta. Ambas formas de visión son útiles y cada persona dará su preferencia a uno u otro punto de vista. Los Meta Programas son sistemáticos y habituales y no solemos cuestionarlos si nos sirven razonablemente bien. Los modelos pueden ser los mismos en diferentes contextos, pero pocas personas son habituales de forma constante, de modo que los Meta Programas suelen cambiar cuando cambia el contexto. Lo que atrae nuestra atención en el marco del trabajo puede ser diferente de lo que la atrae cuando estamos en casa. Así pues, los Meta Programas filtran el mundo para ayudarnos a crear nuestros propios mapas. (O'Connor & Seymour, 2007, p. 216).

### ***2.3.3 Estrategias de la PNL.***

Los seres humanos realizan estrategias para llegar al éxito en sus actividades, algunos alcanzan el éxito y otros por el contrario tienen problemas durante el proceso que no les permiten alcanzar los logros que se plantearon, la idea central del PNL es retomar las estrategias que aplicaron aquellos que obtuvieron el éxito y que sean aplicadas por los que no alcanzaron sus logros, de tal forma que al implementar las estrategias exitosas tengan la opción de también ser exitosos. Algunas de estas estrategias aplicadas desde la PNL para favorecer el desarrollo integral del individuo son:

Bandler y Grinder llegaron a la conclusión de que todas las actividades que realiza el ser humano están caracterizadas por seguir una estrategia, la cual puede cambiarse en caso de no ser eficaz para el logro de una determinada meta. Al mismo tiempo observaron que los humanos son los únicos animales que siguen una misma estrategia sin lograr éxito y la continúan repitiendo a lo largo de sus vidas, obteniendo por supuesto, siempre

los mismos resultados. Llegando más lejos y haciendo una interpretación, podríamos decir que la comodidad y el conformismo, productos del miedo a crecer, son los responsables de este fenómeno, por lo tanto, aprender a tomar riesgos y a asumir el mando de la propia vida es una de las mejores maneras de romper con ese condicionamiento que no nos permite un pleno desarrollo de las potencialidades. En este escenario, la PNL plantea que no existen fracasos sino resultados de la aplicación de una estrategia determinada para lograr una meta; nos enseña a trazar objetivos, a modelar conductas para entonces obtener cada vez más competencia en las áreas de nuestro desempeño. Para ello, estudia a las personas que son exitosas (competentes), extrae lo esencial de los ingredientes de sus estrategias y nos invita a imitar, recrear y reproducir el éxito. (Sambrano, 2003, p. 10).

Las personas hacen uso de un conjunto de estrategias para motivarse a si mismo en el logro de sus actividades diarias y metas tanto a corto como a largo plazo, modificandolas y generando nuevas estrategias según las dificultades que se presenten durante el proceso programado, esto se debe a que nuestro comportamiento esta controlado por las estrategias internas, las que juegan un papel importante en el aspecto de la motivacion. El éxito de las personas esta en la aplicación de estas estrategias; pero, ¿por què no todos obtenemos el mismo resultado?, pues el mundo es cambiante, los entornos se transforman y entonces tenemos que actuar de forma inteligente e ir modificando y generando estrategias según las que estemos utilizando no nos arrojen los resultados deseados.

La magia del éxito es cuestión de emplear las estrategias más efectivas. La mayoría de las estrategias pueden ser fácilmente aprendidas o modificadas para lograr el objetivo elegido o seleccionado por nosotros. (DiltG, Grinder, Bandler, & Lozier, p. 53).

### **a) El Reencuadre**

Es una de las estrategias efectivas en la PNL con el objetivo de producir cambios en el significado original de una experiencia que puede ser traumática.

Esta estrategia utilizada en la PNL consiste en modificar el marco de referencia, mediante el cual una persona percibe los hechos, situaciones o contextos. El reencuadre entonces, nos permite cambiar de ésta manera el significado original de una experiencia de vida que se haya tenido, permitiendo así, crear una nueva realidad.

En otras palabras, reencuadre es la capacidad de aprender a ubicar el posible marco de referencia de una persona a través del recuerdo, así como también de la imaginación, con la intención de cambiar el significado de un determinado marco de referencia, bien sea de un acontecimiento vivido, experimentado o creado. Cambiando así; el tamaño, el olor, el color, el sabor, la forma, la dimensión, el clima, entre otras percepciones sensoriales, permitiendo cambiar el estado emocional, las respuestas, las conductas y el comportamiento de un determinado individuo, llevando así a la persona a establecer una nueva comprensión, significado o realidad de la situación experimentada anteriormente, generando como respuesta una nueva y mejor experiencia positiva en relación al mismo suceso. (Tarazona, 2017, p. 51).

Esta técnica, también, es utilizada para inducir conductas y comportamientos negativos en las terapias de forma subjetiva a las personas que estén dispuestas y posteriormente la persona es llevada a un estado consciente de tal forma que favorezca su rango de preferencia. Esta técnica facilita inducir comportamientos no voluntarios en otras personas con el propósito de llevarlas a otros estadios conciencia para mejorar su marco de referencia

## **La Metáfora**

El uso de la metáfora como instrumento en el lenguaje verbal no es exclusivo de la PNL, lo que le interesa a la PNL es que es una forma de comunicación verbal muy adecuada para llegar al interior del ser humano, ocupamos al consciente con un relato mientras entre líneas enviamos un mensaje al inconsciente, llegando el mensaje de una manera más directa.

La clase de metáfora más sencilla es la analogía, que empleamos con mucha frecuencia. Nuestro lenguaje es metafórico y nos servimos de muchas expresiones, que así lo demuestran, a saber, (me siento apagado, te ha deslumbrado, te escucho alto y claro, has oído campanas y no sabes dónde, ese pastel estaba para morirse, me alucina montar en bici, cantas como los ángeles, es un torbellino, están cayendo chuzos de punta, le pones enfermo, me suena a chino, esa chica es un bombón, vamos a dar el campanazo, entre otras). (Pérez de las Heras, 2011, p. 207)

Los individuos interpretan las metáforas de acuerdo a sus intereses, ideologías y requerimientos, ya sea desde una perspectiva cosmológica, social, psicológica, artística o espiritual dejando a las personas con pensamientos, reflexiones y entendimientos que podemos aplicar a nuestras personales circunstancias de vida.

Por lo regular esos "interpretadores" cometen una grave omisión: lo que captamos en una metáfora siempre es un reflejo del modelo de nuestra realidad personal, que no necesariamente es compartido con los modelos de los de-más. La interpretación de una metáfora habla de las ideologías, experiencias, intereses o necesidades de la persona que la interpreta. (Armendáriz Ramírez, 2002, p. 47).

### **b) El Anclaje**

Es quizás la estrategia más poderosa de la PNL, consiste en que se logre asociar un estímulo a un estado emocional y en consecuencia realizar cambios permanentes en el comportamiento de las personas, el anclaje está basado en el condicionamiento clásico del

fisiólogo Iván Pávlov. Surgen preguntas que nos inquietan como “¿Por qué no me gusta este tipo de comida” o “por qué ese aroma me recuerda a mi padre”, “por qué esa canción a pesar de ser alegre me pone triste”, y muchos interrogantes a nuestro comportamiento frente a ciertos estímulos, la respuesta es que estamos anclados a ese momento, anclados a una experiencia que para nuestro caso puede ser negativa, positiva, triste, alegre, motivadora o castrante y es precisamente la importancia que desde esta estrategia podamos entender nuestro comportamiento, el por qué estos recuerdos están asociados a nuestras emociones, entonces porque no modificar todo lo negativo y llevar una vida exitosa.

Habíamos evocado la aptitud al condicionamiento y subrayado que un comportamiento, una vez aprendido o vivido, podía volverse disponible siempre que existan el estímulo o anclaje apropiados para desencadenarlo. Sin darnos cuenta distribuimos anclajes en cantidad. Cuando empleamos cierto tono de voz para decir que cada vez que nuestro interlocutor concluye una frase, ese tono de voz es el anclaje que mantiene a nuestro interlocutor en un estado interior específico. Si modificamos el anclaje modificamos el comportamiento de respuesta. (Cudicio, 1996, p. 90).

### **c) Submodalidades**

La forma de expresarnos es la muestra de como trabaja nuestro cerebro, todo lo que pensamos lleva implícito una submodalidad que puede ser visual (Color, distancia, profundidad, claridad contraste, duración de la imagen, movimiento, alcance, velocidad, tonalidades, proporciones, luminosidad, figura, fondo, transparencias, orientación), auditiva (Volumen, tono, tiempo, ritmo, velocidad del sonido emitido, timbre, inflexiones, matices, pausas, localización del sonido.) o kinestésica (Temperatura, vibración, textura, presión, movimiento, intensidad, sensibilidad, peso, tamaño, forma, contextura, constitución, fortaleza, energía).

Son aquellas variantes de los modelos de los sistemas de representación y determinan su cualidad, es decir, son las maneras como nuestro cerebro clasifica y codifica la experiencia. Son excelentes recursos para modificar las experiencias pasadas, utilizando la imaginación y la fantasía se puede modificar un pasado infeliz, restándole brillo, color o tamaño a las imágenes que nos llegan a la película mental. Gran cantidad de submodalidades están involucradas en las frases que usamos normalmente, y dicen mucho sobre la forma en que nuestro cerebro opera. Se puede decir que las submodalidades son los códigos operativos del cerebro humano, todo lo que se piense o sienta, lleva implícito las submodalidades y muchas veces forman parte de la estructura profunda de nuestro discurso. (Sambrano, 2003, p. 57)

#### **d) Sincronización**

Crear un ambiente o clima de confianza con nuestros interlocutores nos permite garantizar el éxito en las negociaciones o temas de nuestro interés, permitiendo que dirijamos la conversación orientándola y captando así toda la atención de nuestro interlocutor. Por ello, la sincronización sirve para:

Crear un clima de confianza, propicio para recoger información y conducir una conversación. La sincronización permite que nuestro interlocutor se sienta aceptado tal y como es. Gracias al acuerdo no verbal, expresar un desacuerdo no es un obstáculo en la comunicación. La sincronización sirve prioritariamente:

- Desde el primer encuentro con una persona desconocida (nuevo amigo, relación privada, superior jerárquico, subordinado...);
- Al principio de una conversación (de contratación, comercial, médica, etc.);
- Para mejorar el trabajo en grupo (sincronizándose sucesivamente con cada participante cuando se dirige a ellos);

- Para «negociar» una fase difícil de una conversación. Cuando aparece una tensión o un desacuerdo, la sincronización permite mantener el «contacto».

La sincronización genera por tanto una «conexión» que nos permite guiar la conversación. Si hemos sabido crear el clima que nos acerca de una manera no verbal a aquello que hace nuestro interlocutor, él a su vez y de una manera inconsciente intentará mantenerlo. (Bidot & Morat, 1995, p. 23).

Sincronizar es de gran utilidad para todas las personas, sean profesionales o no, esta estrategia la utilizamos a diario de forma empírica, pero si nos concentramos y aprendemos a utilizarla el éxito está tocando a la puerta de nuestro intereses, lo importante es aprender a crear el clima perfecto que nos permita el acercamiento a nuestro a interlocutor y mantener el ambiente de confianza para estar enlazados con el subconsciente del interlocutor y a partir de ahí influenciar positivamente según nuestros intereses.

#### **e) El rapport**

En otro orden de idea, podríamos definir RAPPORT como el proceso a través del cual, se puede establecer empatía y contacto con otras personas, en un nivel consciente e inconsciente al mismo tiempo. También podríamos afirmar que el RAPPORT es lo que nos permite sentirnos cómodos con los demás, y al mismo tiempo, hacer que los demás se puedan sentir cómodos con nosotros.

El rapport es una técnica muy interesante de la PNL. Esta técnica en particular, nos da la posibilidad de crear un contexto para que la comunicación sea más efectiva con las personas con quienes nos relacionamos a diario. En fin; para reforzar la idea, podríamos definir rapport como la capacidad y la destreza que tiene el ser humano por colocarse en el lugar de la otra persona y comprenderlo. Al mismo tiempo que permita que la otra persona también sienta la misma empatía y afinidad hacia nosotros. Permitiendo así, que este sea más abierto a una conversación más amena, sincera y agradable para ambos,

teniendo como resultado una relación ganar - ganar en la comunicación y en las Interacciones diarias. (Ylich & Tarazona , 2017, p. 61).

Establecer una imagen que desborde simpatía, ubicándonos en el lugar de la otra persona entendiendo sus miedos, intereses y sueños nos facilita el acercamiento y el contacto directo en las relaciones interpersonales para poder actuar en conseguir lo que buscamos de acuerdo a los intereses que representemos.

#### **f) Relajación**

No es un asunto de occidentales o de orientales, por el contrario, esta técnica nos permite ser conscientes de nuestro cuerpo, de la respiración y llevarnos a un estado de tranquilidad, de atención activa.

Uno de los recursos más importantes de los que se vale la PNL para trabajar es la relajación. Ya hemos visto que muchas de las estrategias requieren un previo alivio de las tensiones de la vida cotidiana a la que están sometidas todas las personas, justamente, la relajación es una técnica milenaria que en especial la han empleado los yoguis en el Raja-yoga o yoga mental, el cual tiene como finalidad, realizar un completo dominio sobre nuestra mente para lograr las metas que nos proponamos. En este siglo, la civilización occidental ha desarrollado una serie de técnicas de relajación, las cuales están basadas en tres parámetros fundamentales: • La distensión muscular. • La ampliación de la conciencia. • La liberación del espíritu.

Dependiendo de la técnica, se puede obtener entonces, una relajación meramente física, una relajación psicológica, o una relajación total que las incluya a ambas. Aquí proponemos una relajación que puede ser grabada en un cassette por una persona cuya voz sea agradable. (Sambrano, 2003, p. 51).

Generalmente encontramos este tema en las películas de guerreros de las artes marciales, pero actualmente es una actividad cotidiana y casi que obligatoria practicar estrategias que

nos permita alcanzar un estado de relajación como puerta de escape de las actividades que generalmente causan stress negativo. El relajarse nos invita a tener una conversación con nuestro yo interior a escuchar nuestros pensamientos y establecer rutas de mejoramiento con nosotros mismos.

### **g) Calibración**

En el proceso de calibración, se identifican los intereses de la otra persona y, en sus propios términos, comunicamos con su subconsciente mientras establecemos un relato con la parte consciente, este proceso de calibración se produce precisamente mientras tenemos el contacto con las personas, en el momento en que podemos observarla, escucharla y observar sus reacciones, es decir de establecer que tipo de configuración predomina en sus mapas, en sus metaprogramas, es ingresar a un nuevo mundo, en el mundo de nuestro interlocutor, no se trata de un proceso de adivinación, por el contrario este proceso está mediado por la observación activa y el interés real del conocimiento con propósitos positivos.

En el modelo de la PNL calibrar es reconocer la configuración de parámetros sensoriales observables en tu interlocutor. Calibramos a nuestros interlocutores para conseguir, al menos, cinco objetivos:

1. Observar sin interpretar, evitando la proyección de nuestro modelo del mundo en los demás y la tendencia a buscar la confirmación de nuestras propias creencias en la otra persona.
2. Determinar la preferencia de pensamiento de otras personas accediendo al modelo del mundo del otro, no para averiguar lo que piensa.
3. Calibramos para valorar la congruencia o incongruencia del mensaje verbal. no verbal y paraverbal de nuestro interlocutor, ya sea este un mensaje emitido inicialmente por él o su respuesta a una intervención nuestra.

4. Calibramos para trabajar dentro del rango de aceptación de nuestro interlocutor. Es decir, procuramos buscar una tierra común donde llegar a un acuerdo a través de la comunicación y la observación cuidadosa del otro.

5. De igual modo, calibramos para detectar la implicación personal, la motivación de nuestro interlocutor sobre un tema concreto. ( Salcedo Fernández, 2008, pp. 129-130).

Los cinco objetivos anteriores resumen el planteamiento de los pasos que nos llevan al éxito en la aplicación de la estrategia de la calibración, cada paso es muy importante y ninguno es menos necesario que el anterior, pero se requiere de práctica constante, de improvisar según el clima que se presenta, de hacer las pausas necesarias para continuar con el paso siguiente hasta lograr la calibración requerida.

#### **h) Metamodelo**

La forma en que un individuo habla indica que clase de modelo subyace bajo su conducta, si identificamos el modelo, logramos un mayor entendimiento de la persona, estos modelos a los que nos referimos se construye con los metamodelos, que viene a ser como el prototipo del modelado. El lenguaje es un factor determinante en la construcción y aplicación de los metamodelos, como se piensa se hable, es decir la forma de lenguaje verbal y no verbal que evidencie una persona nos dice que tipo de persona es y que meta modelo esta predominando en su vida

El proceso de formación de los modelos Individuales puede reconstruirse mediante el denominado metamodelo, que es un Instrumento práctico que viene a ser como un prototipo del proceso de modelado. Nos sirve por un lado para obtener las informaciones lingüísticas que precisamos y por otro, para ayudar a la gente a enriquecer su modelos general. lo cual redundará casi siempre en una mejora de las condiciones vitales. Es muy importante averiguar cuales fueron los procesos formativos que han intervenido en el desarrollo de un modelo. El metamodelo parte de la premisa

de que por regla general existen tres tipos de proceso: la generalización, la eliminación y la distorsión. (Krusche, 2006, pp. 17-18).

Los metamodelos entonces parte de las tres premisas que a continuación esbozaremos para mayor entendimiento, cada una de ellas es igual de importante a la otra, en algunas personas se identifican más fácilmente que en otras.

### **i) La Eliminación**

Sin embargo, la eliminación no solo se produce en la entrada de información, sino que es un proceso que ocurre en todo momento y nos lleva a descartar subconscientemente algunas palabras para ahorrar tiempo y energía. Es similar a la cultura de los mensajes de móvil, según la cual omitimos letras para ahorrar tiempo y espacio. Estas abreviaturas son tremendamente útiles si conoces el lenguaje de los mensajes de texto. Si no tu mente sacará todo tipo de conclusiones, no siempre correctas.

Las eliminaciones ahorran tiempo pero también tienden a limitar nuestro pensamiento y restringen la manera en que percibimos el mundo: cumplidos que no se oyen.

comentarios que no reciben atención y oportunidades que se pasan por alto. (Editorial, 2009, p. 98)

### **j) Las Distorsiones**

Cuántas veces hemos escuchamos que alguien distorciona la realidad, creo que muchas, y en nuestras experiencias cotidianas notamos como las personas recurren a interpretaciones erróneas de los acontecimientos, ya sea que lo hagan de forma consciente o inconsciente o como estrategia para eludir responsabilidades y en el peor de los casos para responsabilizar a de situaciones en las cuales no tienen nada que ver, pero esto no quiere decir que la distorsión sea negativa pues al mismo tiempo es la clave del poder de la creatividad, de la facultad de inventar, lo que pasa es que algunos la usan negativamente y otros de forma positiva.

Representan la tercera forma de los universales de modelaje de la experiencia y constituyen una parte esencial del metamodelo para el lenguaje. Recordemos brevemente que la distorsión realiza sustituciones de datos en nuestra experiencia, es la clave de la creatividad, de la facultad de inventar, o más exactamente de dar un orden diferente o imaginar una nueva disposición para los conceptos, las ideas o los objetos. Sin embargo, la distorsión genera también grandes desventajas cuando toma la forma de presupuestos, relaciones arbitrarias de causaefecto, interpretaciones o anticipaciones azarosas. Estos últimos puntos son los que nos interesan por el momento, y vamos a aclararlos mediante ejemplos que le permitirán detectar las zonas de sombra generadas por las distorsiones al nivel de su representación de la realidad y de la de sus interlocutores. (Cudicio, 1996, p. 72)

#### **k) Generalización**

Algunas personas tienen la tendencia a creer que a todos nos pasa lo mismo, que si una persona nació en el País de Brasil, en donde se baila zamba, si es de la ciudad de Santiago de Cali entonces es bailarín de salsa, que si vive a la orilla de un río, entonces sabe nadar, si pasamos por un sitio y vivimos una amarga experiencia entonces todas las personas de ese sitio son malas, y lo que es más delicado a llegar a discriminar a las personas porque pertenecen a esta o aquella etnia, raza, color o religión. Estas generalizaciones son el resultado de nuestras creencias fruto de las experiencias vividas en primera persona o experiencias de otras personas.

Proceso mediante el cual algunos elementos del mapa mental de las personas se desvían de la experiencia original y llegan a representar un contexto generalizado completamente diferente del acontecimiento original. es decir, las generalizaciones suceden cuando a partir de una o alguna experiencia o situación que experimentamos, desarrollamos un mapa mental y extraemos un modelo o patrón de conducta que se va

extendiendo a todas las otras situaciones relacionadas. anué estas últimas, nada tengan que ver con el contexto original. por ejemplo: 'alguien te molesta por tu o cual situación'. entonces generalizas el contexto y luego creas un mapa mental de la situación donde te predispones a pensar que todas las personas son molestas. Creando un nuevo paradigma de la situación generalizada creyendo que "toda la gente te molesta" ( Tarazona Gil, 2017).

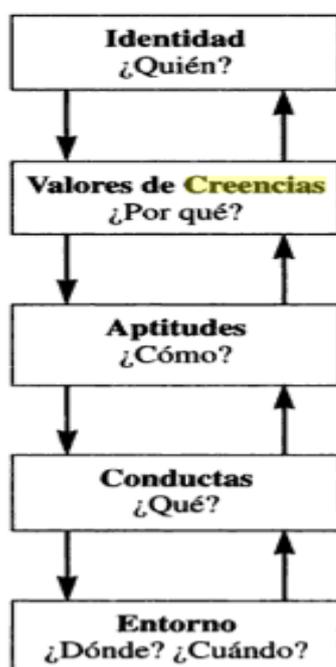
### **1) Las Creencias**

Nuestras creencias es lo que somos, como pensamos, como actuamos y que tipo de decisiones tomamos en nuestras vidas. Somos lo que creemos y con base en esto actuamos y tomamos nuestras decisiones, muchos pertenecemos a una religión y aunque todos creemos en el mismo Dios universal, las creencias del cómo debemos comportarnos, vestirnos, y hasta la preparación de los alimentos que consumimos están controlados por las normas que imponen cada religión, observemos como lo que nos une, en este caso la creencia en un mismo Dios, al mismo tiempo nos separa cuando miramos las disposiciones de los líderes que se encargan de interpretar estas escrituras e imponer las normas que consideren a favor de Dios.

A menudo nos controlan de tal manera que acabamos convirtiéndolos en realidad por propia iniciativa y sin que seamos conscientes de ello. Este hecho resulta positivo cuando nuestras metas vitales coinciden con nuestras creencias, y negativo cuando los dogmas nos impiden perseguir objetivos constructivos y actuar con eficacia. Ejemplos de ello son todas aquellas convicciones que comienzan por la frase «no soy capaz de...», o están basadas en considerar algo como «imposible». Lo que nos permite modificar un dogma, con ayuda de las sub-modalidades, es el hecho de que la persona utilice siempre las mismas características submodales para representarse mentalmente. (Mohl, 1998, p. 357)

Las creencias dependen de la percepción que tenemos del mundo, esas creencias se forman y crecen en nuestro cerebro. El cerebro y, de hecho, cualquier sistema biológico o social, está organizado en niveles. El cerebro funciona a diferentes niveles, como consecuencia de ello, puedes tener diferentes niveles de existencia y de pensamiento.

Figura 3. Niveles Lógicos de Organización en Todo Sistema.



Fuente: Robert (1998). Cómo cambiar creencias con la PNL (p. 7). Málaga: Editorial Sirio.

La persona adquiere y conserva sus creencias, valores y capacidades a través de sus vivencias en el entorno y por la forma en que recuerda las experiencias vividas. Cómo sean sus representaciones del futuro —y, en consecuencia, los planes y el sentido en que oriente su vida—, dependerá, igualmente, de sus recuerdos. (Weerth, 1998, p. 153)

Los recuerdos, para algunos dolorosos y para otros felices, encierran una carga de emociones que afectan nuestras vidas en el momento que los evocamos y están presentes en nuestra forma de vida y en las decisiones que tomamos, puesto que traen a nuestro cerebro las imágenes de las vivencias del pasado e igualmente afectan lo que esperamos de nuestro futuro.

## **2.3.4 Motivación para el Aprendizaje.**

### ***2.3.4.1 Patrones Motivacionales.***

Para mantener el interés de alguien, es útil saber qué es lo que la motiva. Un modo de descubrirlo es a través de los patrones del lenguaje y las estrategias que encontramos en la PNL como el rapport y la calibración, entre otros. Estrategias que en corto tiempo, nos permite obtener el éxito en nuestras relaciones personales e influir en las mismas de manera positiva. Al respecto:

Las pruebas psicométricas trabajan sobre el principio de que a través de las preguntas es posible descubrir la personalidad latente de las personas y sus características motivacionales. Pero, también es posible obtener una información similar mediante una conversación normal. En la PNL, dichas características se conocen como «meta programas» y existen varios que son muy comunes y pueden descubrirse fácilmente. (Harris, 2004, p. 163).

### ***2.3.4.2 La motivación y Autoestima.***

La autoestima es el resultado de nuestras creencias, del mundo interno que hemos creado a partir de las experiencias vividas y de la creciente influencia externa de los medios de comunicación y las redes sociales a las que se tiene acceso libremente a cualquier edad. Es preocupante la influencia y el acceso que pueda tener un niño a las redes sociales puesto que ellos dan por cierto la información que fluye en estos medios, puesto que ya desde la edad de

seis años las creencias toman forma y se van estableciendo en nuestro cerebro, creencias que le dan forma a lo que pensamos de nuestras capacidades y que distorsionan nuestra realidad al compararnos con otros niños generando que se active el programa de la autoestima baja.

Definimos autoestima como el conjunto de creencias que tenemos sobre nosotros mismos. Estas creencias se refieren, por supuesto, a nuestras capacidades, a nuestras conductas, a nuestros valores... Difícilmente hallaríamos una persona que tuviera una autoestima baja en todos los ámbitos de su persona. De la misma forma, sería difícil encontrar una persona con una autoestima alta en todas sus conductas y papeles que interpreta. Nos referiremos, en lo que sigue, a una autoestima global. Una primera intuición sobre nuestra propia autoestima ya se conforma alrededor de los seis años, que es cuando algunas creencias sobre nuestras capacidades empiezan a tomar cuerpo (aunque de manera muy embrionaria), como las capacidades referidas a los estudios, a los deportes, a las relaciones sociales, etc. Es evidente, claro está, que la autoestima (como toda creencia) puede variar a lo largo de nuestra vida. (Serrat Sallent, 2005, p. 167)

#### ***2.3.4.3 La Imagen de Si mismo.***

Crear una imagen de nosotros mismos no resulta tan fácil como puede parecer, no se trata solo de pensar en los rasgos físicos como en una foto, una imagen de uno mismo va acompañada de otros ingredientes intangibles con son inherentes a la personalidad.

Tener una imagen de sí mismo»: esta expresión es muy acertada. Cada persona tiene de hecho una imagen de sí misma que interpreta como referencia para su valoración personal. Todo el mundo tiene una «imagen» de este tipo de las otras personas que conoce. Cuanto más conoce a esas personas, más complejas son las imágenes de ellas. La más compleja de todas esas imágenes es siempre la propia imagen. No se trata aquí de una foto. Se parece más bien a un puzzle de imágenes, sonidos, movimientos,

sentimientos, etc. La imagen puede ser una imagen auditiva o táctil. (Schwarz & Schweppe, 2001, p. 92)

#### **2.3.4.4 Motivación para Aprender en la Escuela.**

Uno de los desafíos que encontramos en las escuelas es el de motivar a nuestros alumnos para que aprendan lo que queremos que aprendan, pero de una manera significativa y principalmente logrando en nuestros alumnos, que el miedo al fracaso no esté presente en los procesos de enseñanza – aprendizaje, este tipo de miedo alimentado por las experiencias externas, generan un mapa mental que actúa como una barrera que limita nuestras posibilidades de éxito, es entonces cuando debemos generar la expectativa o probabilidad del logro en los alumnos, evitando en todo momento que esta probabilidad se convierta en una necesidad. La motivación para aprender se fomenta cuando se conjuntan los siguientes elementos:

**Tabla 2. Construcción de un Concepto de la Motivación para Aprender.**

<b>Fuente de la motivación</b>	<b>Características óptimas de la motivación para aprender</b>	<b>Características que disminuye la motivación para aprender</b>
Tipo de meta establecido.	Intrínseca: factores personales como las necesidades, los intereses, la curiosidad y el disfrute.	Extrínseco: Factores ambientales como la recompensa, la presión social y el castigo.
Tipo de orientación.	Meta de aprendizaje: satisfacción personal al enfrentar los desafíos y mejorar, tendencias a elegir metas con una dificultad y un reto moderados. Centrado en la tarea: interés en dominar la tarea.	Meta del desempeño: deseo de aprobación del desempeño por parte de los demás, tendencia a elegir metas muy fáciles o muy difíciles. Centrado en el yo: interés en el yo a los ojos de los demás.
Motivación por el logro.	Motivación del logro: orientación del dominio.	Motivación para evitar el fracaso: tendencia a la ansiedad.
Probable atribuciones.	Los éxitos y los fracasos se atribuyen al esfuerzo y la capacidad controlables.	Los éxitos y los fracasos se atribuyen a causa incontrolables.
Creencias acerca de la capacidad.	Perspectiva dinámica: creencias de que la capacidad puede mejorar con el trabajo arduo, y sumarse a mayores conocimientos y habilidades.	Perspectiva estática: Creencia que la capacidad es un rasgo estable e incontrolable.

Fuente: Woolfolk (2010). Psicología educativa. 11a. edición (p. 401). México: Editorial Pearson educación.

### 2.3.4.5 Modelo Target.

Este enfoque facilita en los docentes de las instituciones educativas el desarrollo de metas motivacionales adaptativas y de la motivación intrínseca de los estudiantes. Epstein(1989) lo desarrolló y utiliza el acrónimo TARGET

Este enfoque, desarrollado por Epstein(1989), ayuda al docente a identificar dentro de la clase las áreas que pueden contribuir al desarrollo de metas motivacionales adaptativas y de la motivación intrínseca de los alumnos. Epstein utiliza el acrónimo TARGET. (larga, en inglés. significa 'meta para definir las categorías que pueden ser manipuladas por el docente en clase con el fin de crear un ámbito que respalde las metas de aprendizaje y la motivación intrínseca). Las seis categorías son: tarea, autoridad, apoyo a la autonomía, grupos, evaluación y tiempo.

Tabla 3. Método TARGET para el fomento de la motivación del estudiante por aprender.

Área del método TARGET	Enfoque	Objetivos	Ejemplo de posibles estrategias.
Tareas para aprender.	Como se estructura la tarea -aprendizaje que se le pide al alumno que haga.	Incrementar el atractivo intrínseco de las tareas-aprendizaje. Lograr que el aprendizaje sea significativo.	-Fomentar la instrucción que se relacione con los antecedentes y la experiencia de los alumnos. -Evitar pagos (monetario y de otros tipos) por la asistencia, las calificaciones o el rendimiento. -Fomentar el establecimiento de metas y la autorregulación.
Apoyo a la Autonomía	Participación del alumno en las decisiones escolares y de aprendizaje.	Dar libertad óptima para que los alumnos tomen decisiones y se responsabilicen.	Brindar alternativas al realizar las tareas, pedir comentarios a los alumnos acerca de la vida escolar y tomarlos en cuenta. -Alentar a los alumnos a tomar la iniciativa y a evaluar su propio aprendizaje. Establecer oportunidades de liderazgo para todos los alumnos.
Reconocimiento del logro	La naturaleza y el uso del reconocimiento y la recompensa en el ámbito escolar.	Ofrecer oportunidades a todos los alumnos de recibir reconocimiento por su aprendizaje. -Reconocer el progreso en el logro de metas.	-Fomentar premios por "Mejorar por razones personales" Reducir la importancia de "los cuadros de honor" -Reconocer y hacer pública una amplia gama de actividades que realizan los alumnos.

Prácticas agrupamiento.	de	La organización del aprendizaje y las experiencias académicas.	-Reconocer la búsqueda de retos y la innovación. Crear un ambiente de aceptación y aprecio por todos los alumnos. Ampliar el rango de interacción social en especial de los alumnos en riesgo, aumentar el desarrollo de habilidades sociales.	-Brindar oportunidades para el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas y la toma de decisiones. -Motivar la afiliación a múltiples grupos para incrementar el rango de interacción entre pares. -Eliminar las clases agrupadas por capacidad.
Evaluación desempeño.	de	La naturaleza y el uso de los instrumentos de evaluación.	Calificar los procesos y hacer reporte de prácticas asociadas con el uso de pruebas estandarizadas. Definición de metas y estándares.	-Reducir el énfasis en las comparaciones sociales del rendimiento. -Dar a los estudiantes las oportunidades de mejorar su rendimiento (por ejemplo habilidades de estudio, clases). -Establecer prácticas de calificaciones y reporte que describa el progreso del alumno en el aprendizaje. -Fomentar la participación de los alumnos en el proceso de evaluación.
Programación del tiempo.	del	La programación del día escolar.	Brindar oportunidades para una participación extensa y significativa del individuo en tareas de aprendizaje. Permitir que las tareas de aprendizaje y las necesidades de los alumnos determinen la programación.	-Permitir que los alumnos progresen a su propio ritmo siempre que sea posible. -Fomentar la flexibilidad en la programación de las experiencias de aprendizaje. -Otorgar a los maestros mayor control sobre el uso del tiempo a través de horarios por bloques, por ejemplo.

Fuente: "Reinventing school for Early adolescents. Emphasizing Task goals" por M. I. Maehr y E. M. Anderman, The elementary school journal, 93.5. pp 604-605.

#### ***2.3.4.6 Tareas para Aprender.***

Las tareas deben de estar acompañadas de un elemento adicional que despierte el interés en el alumno, que estimule el deseo de la acción en la construcción del conocimiento, que responda a un nivel de exigencia, relacionado con las evidencias en el desarrollo de las competencias del área de desempeño y a una secuencia del programa educativo propuesto por el docente.

La estructura tarea se refiere a la organización, composición y diseño de las actividades y tareas que el docente pide a los alumnos dentro de la clase. Según Epstein (1989), Incluye el contenido y secuencia del programa, el diseño del trabajo en clase y de las tareas para el hogar, el nivel de dificultad del trabajo y los materiales requeridos para completar las tareas. (Raffini, 2008, p. 22).

La tarea es entonces una actividad que se realiza en un corto periodo de tiempo y que tiene por objetivo general que el alumno profundice sus conocimientos y sea participe de su formación cognitiva y de convivencia.

#### ***2.3.4.7 Apoyo a la Autonomía.***

El desarrollo de la autonomía en los alumnos es un propósito de la educación y el docente debe generar el ambiente pedagógico propicio, brindando el apoyo cognoscitivo aplicando distintas estrategias que favorezcan el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes, pero estos podrán dentro de su autonomía tener la oportunidad de elegir los temas y recursos apropiados, mientras el docente brinda oportunidades a los estudiantes para que sean conscientes y críticos de su proceso que permitan la resolución de problemas.

#### ***2.3.4.8 Prácticas de Agrupamiento.***

Las instituciones educativas deben atender la diversidad cultural y el ritmo de aprendizaje de los alumnos que tienen a su cargo en los niveles en que se presta el servicio educativo. Los docentes en el aula cuentan con alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje, con mapas mentales variados evidenciados por su diversidad cultural, todos con el propósito de la construcción del aprendizaje significativo. El docente debe ser flexible en la organización de los grupos atendiendo al propósito de la clase, la necesidad de los alumnos y el área de desempeño de tal forma que sea productiva la rotación de los individuos en los grupos, es

decir que los alumnos en el desarrollo de las actividades no estén siempre en el mismo grupo, teniendo en cuenta las expectativas e intereses de los alumnos.

El tipo de actividades que se lleven a cabo deberán estar en función de los objetivos que se pretendan, considerando las posibilidades de los distintos tipos de agrupamiento para responder a las necesidades de los alumnos: el trabajo individual permite al alumno trabajar a su propio ritmo; el trabajo en pequeños grupos fomenta la cooperación de todos los miembros; las discusiones grupales a nivel de clase potencian la cohesión del grupo y favorecen el cambio de actitudes; la lección magistral permite introducir un tema, dar instrucciones, resumir, etc. La variedad en el tipo de actividades que se proponen será la clave para una enseñanza eficaz. (Tejedor Tejedor & Rodríguez Diéguez, 1996, p. 108)

Así mismo, el trabajo en grupo facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje si atendemos a la necesidad e intereses motivacionales de los alumnos y las diferencias en los ritmos de aprendizaje en el desarrollo de las actividades propuestas en grupo.

Si concebimos la capacidad como un aspecto maleable y no fijo, mediante la reestructuración de la clase, teniendo en cuenta las diferencias en los ritmos de aprendizaje, es posible que todos los alumnos se beneficien con el aprendizaje en grupos. (Raffini, 2008, p. 24)

#### ***2.3.4.9 Evaluación de Desempeño.***

El propósito fundamental de la evaluación es orientar el mejoramiento de los aprendizajes y por lo tanto a un mejor desempeño de los alumnos en sus actividades escolares, ampliando la cantidad de alumnos que puedan llegar al éxito.

Una estructura de evaluación efectiva con pautas importantes, desafiantes y logrables; procedimientos justos y claros para monitorear el progreso y frecuente información explícita respecto de éste hará que los alumnos adquieran un mayor nivel de comprensión

de sus propios esfuerzos, capacidades y progreso. Una estructura ineficiente puede confundir a los alumnos y desviar sus esfuerzos por mejorar porque retiene información acerca de en qué y cómo progresar y establece pautas demasiado difíciles de obtener Epstein (1989). Como la evaluación normalizada restringe artificialmente la cantidad de alumnos que pueden llegar al éxito, parece evidente que, cuando el logro de los alumnos se confronta con pautas de rendimiento claramente establecidas y cuando tienen suficiente tiempo para llegar a dominar las habilidades necesarias, casi todos los alumnos estarán motivados a aprender, porque todos tendrán una oportunidad razonable de alcanzar el éxito con sus propios esfuerzos. ( Raffini, 2008, p. 24)

#### ***2.3.4.10 Programación del Tiempo.***

La mayoría de los profesores experimentados saben que hay demasiado trabajo y que el tiempo es insuficiente durante la jornada escolar. Aún si se concentran en un solo proyecto, los estudiantes deben detenerse y dirigir su atención hacia otro tema cuando suena la campana, o cuando el horario del profesor indica que es momento de pasar a otra materia. Además, los alumnos deben progresar como grupo. Incluso si ciertos individuos van más rápido o si necesitan más tiempo, tendrán que seguir el ritmo de todo el grupo.

Así, la programación a menudo interfiere con la motivación al obligar a los estudiantes a ir más rápido o más despacio de lo que sería apropiado, o bien, a interrumpir su participación. Resulta difícil desarrollar persistencia y un sentido de autoeficacia cuando no se permite que los individuos se enfrenten a una actividad desafiante. Como profesor, ¿usted podría distribuir el tiempo y lograr un aprendizaje motivado y persistente?

Algunos salones de clases de primaria incluyen un momento llamado “Deja todo y lee” para tener periodos largos en los que todos, incluido el maestro, leen. Algunas escuelas secundarias y preparatorias tienen una programación por bloques, donde los profesores

trabajan en equipos para planear bloques de tiempo más largos. ( Woolfolk, 2010, p. 407).

Posteriormente a la identificación de las seis áreas que pueden influir en la motivación de los estudiantes, se agregó. Agregan una última, que se identificó como las expectativas del profesor (teacher expectations) lo que originó el cambio de TARGET a TARGETT.

Carol Ames (1990,1992) identificó seis áreas en que los profesores toman decisiones que pueden influir en la motivación de los estudiantes para aprender:

La tarea (task) que se pide a los estudiantes que realicen.

La autonomía (autonomy) que se permite a los estudiantes en el trabajo.

La manera en que se reconocen (recognized) los logros de los estudiantes,

Las prácticas de agrupamiento (grouping).

Los procedimientos de evaluación (evaluation) y

La programación del tiempo (time) en el aula.

Epstein (1989) creó las siglas TARGETT (OBJETIVO) para organizar estas áreas de posible influencia del profesor. Agregan una última, las expectativas del profesor (teacher expectations) de manera que será TARGETT. (Estrategias de motivación en el aula, s.f.)

El modelo TARGETT centra su trabajo y poder de acción en el trabajo motivacional enfatizando en la motivación intrínseca con objetivos orientados a la meta y con la actualización, incorporando la T de teacher (Docente) apoya los procesos del maestro teniendo presente las expectativas del mismo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

### **2.3.5 Competencia**

#### ***2.3.5.1 Definición de Competencia.***

El concepto de competencia no es un término nuevo o algo que está de moda y que por lo tanto es de manejo verbal de la sociedad, muy por el contrario a lo que se piensa este término

tiene sus orígenes en la filosofía griega, donde ya se hablaba y se discutía frente a las capacidades que evidenciaban las personas en los diferentes contextos.

El concepto de competencia tiene su origen filosófico en Grecia (como casi todo). Para Aristóteles, la reflexión fundamental de la filosofía tiene que ver con el sentido y la naturaleza del ser. En esto y propio del pensamiento griego vuelve a expresarse la pregunta por la identidad en la diferencia. Así también lo vemos en Pannénides, Platón y Protágoras, entre otros. Para Aristóteles, la filosofía deberá concentrarse en el estudio de las primeras causas y de los principios y esto la diferenciará de todas las ciencias.

Esta reflexión sobre el ser y su naturaleza conducen al filósofo griego a la pregunta por la transformación y el cambio. (De Zubiría, 2006, p. 69).

La sociedad reclama por su efectividad, más competencias en la formación de estudiantes y profesionales desde las instituciones educativas, con la finalidad de que los estudiantes puedan evidenciar sus habilidades en diversos contextos, “Entendemos por competencia el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.” (Villa & Manuel, 2007, pp. 23-24).

En consecuencia es importante para las instituciones educativas, establecer cuáles son esas competencias que debemos desarrollar en el aula para favorecer a la comunidad educativa en sus aspectos de sana convivencia y académica, de tal forma que se implementen a nivel de asignatura, área o proyectos transversales

Castillo& Cabrerizo(2010) “en sus conclusiones clasifica las competencias a usar en la vida cotidiana en tres ámbitos:

1. Competencias sociales e interpersonales
2. Competencias referidas a la autonomía personal, y
3. Competencias interactivas. “(p. 61).

Estas competencias posibilitan en los alumnos la autonomía personal y favorece el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales.

### ***2.3.5.2 Definición de Currículo.***

Existen distintos modelos de currículos según las teorías curriculares que se asuman y que, al mismo tiempo, debe estar enmarcado en el proyecto educativo institucional de las instituciones educativas de carácter público y privadas.

El currículo está constituido por las experiencias de aprendizaje que vive el alumno, dentro o fuera del ámbito escolar, bajo la orientación o motivación del docente. Estas experiencias pretenden alcanzar los fines y objetivos de la educación, y pueden ser programadas o emerger durante el desarrollo cotidiano del proceso educativo, debido a la constante interrelación escuela-comunidad.

En el desarrollo de esas experiencias inciden: Las relaciones escuela-comunidad, la legislación vigente, los programas de estudio, la metodología, los recursos, el ambiente escolar, los factores (docentes, alumnos, padres): elementos que interactúan dentro de un contexto socio-cultural determinado. (Bolaños & Molina , 1992, p. 24).

Según lo anterior, las competencias hacen parte del currículo; es decir, son sus bases y surge la duda si podemos definir al currículo como una meta teoría.

Es difícil realizar una encuesta de las teorías curriculares existentes. Si tomamos la opinión de que el currículo describe los métodos de enseñanza que se han de utilizar y la materia que debe enseñarse, una teoría curricular científica debería constituir una explicación racional de por qué se debería enseñar cierto contenido y por qué debería utilizarse cierta metodología. Si tomamos la opinión de que una teoría curricular es una meta teoría, entonces se deberían relacionar las explicaciones anteriores entre sí y

explicar su función en la planificación y puesta en práctica de la enseñanza. (Lundgren, 1997, p. 74).

La competencia es importante porque permite a los estudiantes evidenciar la capacidad y dominio disciplinar.

Ahora bien, ¿por qué es importante desarrollar un currículum basado en competencias?, porque es necesario que los estudiantes sean capaces de demostrar el dominio de lo que pueden hacer y no sólo pasar una evaluación con lápiz y papel; es decir, deben demostrar sus capacidades y rendimiento para la resolución de problemas en el contexto donde se encuentren interactuando. (Lozano & Herrera, 2013, p. 52).

Con el cambio del sistema educativo de competencias en lugar de logros, se genera un cambio en los procesos de evaluación; ya no se apunta únicamente al resultado final sino que, se tiene presente el proceso para llegar al resultado y el resultado mismo; en todo caso, el estudiante debe evidenciar en su actuar y en diferentes contextos que es capaz, que esta capacitado para resolver los problemas que se presentan para alcanzar las competencias.

### ***2.3.5.3 Sílabo Basado en Competencias.***

#### **a. Enfoque teórico y metodológico del sílabo por competencias**

La formación por competencias, en los diferentes niveles educativos de los diferentes países es un tema de actualidad, dado que responde a las tendencias del desarrollo científico y tecnológico en la sociedad del conocimiento, también responde a los cambios sociales y culturales que se están dando de manera acelerada.

La universidad es la institución social por excelencia encargada de liderar los cambios sociales a favor de la sociedad de tal manera que el bienestar humano se desarrolle, de allí que la formación de profesionales es uno de los componentes para que esta dinámica se concrete y se desarrolle. El currículum es uno el medio que sintetiza la creación cultural humana que

antecede a las generaciones actuales. En la universidad, el currículo formativo debe incorporar las tendencias educativas que lideran la calidad de la formación de profesionales de diferentes especialidades, además de considerar los escenarios futuros de corto y mediano plazo. Todo un reto para ser asumido por las comunidades universitarias. El sílabo o programa educativo, es un documento de planificación que requiere la docencia, dado que en éste está plasmado la propuesta formativa que el docente o el equipo de profesores realizan al ser requeridos para desarrollar una materia.

El criterio es “alinearse” el sílabo o programa de la materia al diseño curricular o plan curricular de la carrera profesional. La coherencia interna entre los componentes es un factor clave en el currículo. El sílabo es el encargado de resolver la pregunta, ¿qué tributa la materia o asignatura al logro de las competencias que forman parte del perfil profesional? Por su puesto que, se trata de partir de las competencias genéricas y específicas elegidas en el plan curricular, y definir los desempeños específicos que evidenciarían el desarrollo de dichas competencias.

Este es el enfoque que a nuestro criterio debemos asumir en el diseño de un sílabo por competencias. Es repensar la docencia. Se prioriza lo que el estudiante es capaz de demostrar con evidencias, al movilizar los saberes (conocer, hacer, ser y convivir juntos) aquello que está aprendiendo, en el contexto de la materia, módulo o asignatura. Por tanto, el diseño de un sílabo por competencias implica la planificación de actividades complejas o medianamente complejas para permitir el “actuar” del estudiante, individual o colectivamente.

Las actividades a las cuales nos referimos deben estar asociadas a contextos reales de actuación, como por ejemplo, la elaboración de un proyecto de investigación, realizar un informe diagnóstico con la participación de los agentes de la comunidad, un informe de prácticas, edición y publicación de un video educativo, etc. Definidos los desempeños en función a las competencias incluidas en el perfil, se diseñan las actividades formativas, siendo

necesarias la implementación de estrategias didácticas centradas en el hacer del estudiante, como por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, proyectos formativos, entre otras. Además se generan los mapas de aprendizajes para establecer la valoración de los desempeños mediante las evidencias.

**a. Estructura para elaborar el Sílabo o Programa de Módulo/asignatura.**

A continuación se presenta la estructura del sílabo o programa de módulo/asignatura con sus elementos constitutivos.

**Tabla 4 Estructura del Sílabo.**

Logotipo de la universidad Facultad, Escuela, Carrera	
Sílabo del módulo/asignatura	
1.	Datos informativos.
1.1.	Diseño curricular/plan curricular.
1.2.	Denominación del módulo/asignatura.
1.3.	Código del módulo/asignatura.
1.4.	Año/semestre académico/ciclo de estudio.
1.5.	Créditos.
1.6.	Horas semanales.
1.7.	Tipo de modulo/asignatura. ( ) Obligatorio. ( ) Electivo.
1.8.	Prerrequisitos.
1.9.	Profesor(es)
1.10.	Email.
2.	Descripción/Sumilla
3.	Competencias genéricas y específicas
4.	Resultados de aprendizaje/ Aprendizajes esperados.
5.	Contenidos (Programación de saberes)
6.	Estrategias de enseñanza-aprendizaje
7.	Evaluación de los aprendizajes.
8.	Recursos de aprendizaje/Bibliografía.

Fuente: Núñez Rojas(2015). Sílabo por competencias. Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/0B8oRYWv\\_JLcAZdxMEZCbzNqMnM/view](https://drive.google.com/file/d/0B8oRYWv_JLcAZdxMEZCbzNqMnM/view)

#### ***2.3.5.4 Evaluación de Competencias.***

Es importante que en el proceso de evaluación se mantenga la coherencia entre el propósito a evaluar y el procedimiento seleccionado para realizar la evaluación, es decir se debe evaluar lo que realmente se desea evaluar

Lo verdaderamente importante de la evaluación es la coherencia entre el propósito a evaluar y el procedimiento seleccionado para ello. A veces se da el caso en que se usan determinados procedimientos que no son útiles para evaluar lo que realmente se desea evaluar. Esto puede ocurrir porque simplemente se desconocen técnicas más adecuadas. Otras veces ocurre porque determinados propósitos o determinadas competencias son más difíciles de evaluar o requieren mayor tiempo y dificultad en su ejecución. La evaluación de las competencias, incluidas las competencias genéricas, es un tema absolutamente clave para determinar la validez del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el resultado del mismo está en función de cómo se ha medido y qué se ha medido. La evaluación de las competencias requiere una capacitación técnica del profesorado y una sensibilización de su verdadero valor para que pueda prestar el tiempo y la dedicación necesaria para hacerlo del mejor modo posible. (Villa & Manuel, 2007, p. 40)

Evaluamos lo que observamos en nuestros estudiantes; es decir, lo que ellos nos demuestran que pueden ser y hacer en diferentes contextos, sus destrezas y habilidades en la resolución de problemas. Es por esto que, el docente debe ser conciente que la competencia en la cual pretende formar a sus estudiantes debe ser planificada, coordinando de forma rigurosa los objetivos de aprendizaje que se pretende alcanzar con los contenidos, métodos, técnicas, recursos, y definir con claridad los criterios de evaluación con base en las evidencias del portafolio.

### ***2.3.5.5 Componentes de la Evaluación por Competencias.***

Los elementos o componentes de la evaluación por competencia permiten evaluar precisamente el grado de adquisición de las competencias conforme a las evidencias del evaluado referente a destrezas y habilidades. Los componentes que hacen parte de este proceso son los cambios curriculares que dependen de la legislación de cada país, estos componentes son: los contenidos, habilidades, actitudes, valores, nivel de desempeño y estrategias de aprendizaje.

Uno de los elementos que debe asumir más cambios en el modelo curricular por competencias básicas establecido por la legislación educativa actual, es la evaluación. Evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas, supone modificar a fondo la forma tradicional de evaluar del profesorado, centrada sobre todo, en comprobar la adquisición de contenidos. En esta nueva forma de desarrollar el proceso evaluador, es necesario evaluar cada uno de los componentes que constituyen las competencias básicas (contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje), en un contexto y momento determinados, de forma que pueda darse una expresión (cuantitativa o cualitativa) que indique el grado de adquisición de todas y cada una de las competencias básicas hasta ese momento (nivel de desempeño), en función de los componentes de dichas competencias fijados para ser conseguidos hasta ese momento. (Castillo & C Diag, 2010, p. 235).

### ***2.3.5.6 Competencias Emocionales.***

El desarrollo de las competencias emocionales nos permite mantener un equilibrio, autocontrol y un despertar de nuestras habilidades para la vida, debemos tener en cuenta que una capacidad adquirida y fortalecida para desenvolvernosen cualquier contexto con la inteligencia y habilidad que evidencien la calidad del producto.

Una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente. Consideremos, por ejemplo, la sutileza mostrada por nuestra azafata, que demostró ser emocionalmente muy diestra para influir en los demás en la dirección deseada. Y en el núcleo de esta competencia se encuentran dos habilidades: la empatía (que supone la capacidad de interpretar los sentimientos ajenos) y las habilidades sociales (que nos permiten manejar diestramente esos sentimientos).

Así mismo, en el grupo de las competencias, encontramos la competencia emocional que tiene sus bases en la inteligencia emocional, la cual a través de la conciencia, la motivación, la empatía, el autocontrol y la capacidad de relación determina la capacidad que podemos tener para desarrollar habilidades.

Nuestra inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Nuestra competencia emocional, por su parte, muestra hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial a nuestro mundo laboral.

Las competencias emocionales se agrupan en conjuntos, cada uno de los cuales está basado en una capacidad subyacente de la inteligencia emocional, capacidades que son vitales si las personas quieren aprender las competencias necesarias para tener éxito en su trabajo. Si carecen de habilidades sociales, por ejemplo, serán incapaces de persuadir o inspirar a los demás, de dirigir equipos o de catalizar el cambio. En caso de que tengan poca conciencia de sí mismos, por ejemplo, no serán conscientes de sus propios puntos flacos y, en consecuencia, carecerán de la suficiente confianza que sólo puede derivarse de la seguridad en la propia fortaleza. (Goleman, 1998, p. 20).

Entonces, las competencias emocionales nos permiten aprender de manera consciente y desarrollar las habilidades sociales, no podemos prescindir de las competencias afectivas, son

el motor de nuestra vidas, determinan las acciones y las desiciones que tomamos en bienestar de nuestro proceso de enseñanza – aprendizaje.

La idea básica es que la dimensión «saber ser» del profesional exige la incorporación y el desarrollo de todas y cada una de las competencias afectivas. Ninguna persona puede prescindir de ellas si quiere conseguir un buen nivel de calidad y satisfacción de vida y aún menos si se trata de un profesional en relación de ayuda. ....se incide especialmente en la empatía, dado que es uno de los elementos esenciales de la relación de ayuda. Un aspecto a destacar es que todas estas competencias están interrelacionadas y que el punto de partida de todas ellas siempre es el conocimiento de nosotros mismos. Una competencia emocional es una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional. El resultado de su aplicación puede ser un excelente rendimiento en el trabajo y una mejora en nuestra calidad de vida y niveles de felicidad. Estas competencias nos permitirán decidir conductas que van a facilitar nuestra adaptación al entorno. (Conangla i Marín, 2014, p. 45)

### **2.3.6 Resolución de Conflictos.**

El conflicto es una oportunidad de poner en práctica las técnicas de negociación para resolver favorablemente el enfrentamiento entre los actores del conflicto. El conflicto puede ser latente, grupal o personal; pero, recordemos que el primer conflicto a resolver es el de nuestro mundo interior que está atrapado en nuestros mapas mentales y hace que veamos todo a través de un filtro de prejuicios.

A la hora de resolver nuestros conflictos, podemos utilizar técnicas de negociación entre las diferentes partes de nuestra personalidad, en las que incluimos tanto nuestras creencias y valores como nuestras capacidades y expectativas. El primer método utilizado en PNL para la resolución de conflictos, fue desarrollado en 1975 por Bandler y Grinder, identificando las intenciones positivas de las partes para posteriormente

fundir-las e integrarlas. La solución casi siempre viene de encontrar conductas alternativas que satisfagan ambos objetivos o intenciones positivas. Si tratamos de resolver el conflicto utilizando la fortaleza (fuerza de voluntad), intentando que una parte salga ganando y la otra perdiendo, la parte perdedora terminará boicoteando a la otra de una forma u otra. Esto lo podemos apreciar con mucha frecuencia en las personas que tratan de dejar de fumar a base de fuerza de voluntad. Hay una parte que quiere seguir fumando y otra que quiere dejar de fumar. Si gana la parte que quiere dejar de fumar, tarde o temprano la otra tratará de boicotear la decisión con pensamientos del tipo: ahora un cigarrillo te sentaría de maravilla; ya llevas unos días o semanas sin fumar, porque te fumes uno después de comer no pasa nada, total solo es uno; hoy que es un día de celebración te puedes permitir fumar, luego ya vuelves a dejarlo. Al final acabará fumando de nuevo. (Pérez Martínez, 2017, p. 83).

En el ámbito de la resolución de conflictos encontramos una variada teoría frente a los métodos más acertados a utilizar en la solución de los mismos, como lo son: la fuerza, el arbitraje y la integración. La resolución de conflictos en el ámbito escolar hace uso de estas herramientas y enfatiza en la mediación como técnica principal en la resolución de los conflictos que se presentan y se puedan presentar en la institución educativa entre pares.

Se conocen tres métodos para lograr resolver un conflicto:

- **La fuerza:** este método implica que la persona o personas del grupo que tengan mayor poder (físico, militar o económico) resolverán el conflicto conforme a sus propios deseos, obligando al resto del grupo a obedecer.
- **El arbitraje:** es un método en que las partes convienen voluntariamente someterse a la decisión de una autoridad determinada. El arbitraje puede terminar con una victoria total para una de las partes o bien con un compromiso donde cada parte cede un poco y logra otro poco.

- **Integración:** es el único método por el cual se puede solucionar un conflicto adecuadamente. Es un proceso basado en una discusión y en el que se elabora un acuerdo que integra el pensamiento de todas las partes en conflicto.

Estos acuerdos no siempre se logran porque presuponen en los participantes una disposición y capacidad de solución. Actualmente, a este último se le llama mediación y/o negociación. La Universidad de Harvard ha desarrollado un método de negociación de conflictos basado en siete (7) principios básicos que permiten la solución pacífica. Dicho método toma como punto de partida el desarrollo del ser humano. Estos principios son:

- Comunicarse siempre en dos vías y sin condiciones.
- Construir una relación en la que se trabaje conjuntamente y en la que se manejen las diferencias.
- Clarificar los intereses de las partes. » Generar opciones que satisfagan los intereses de las partes.
- Encontrar criterios objetivos con los cuales se puedan evaluar y mejorar las opciones.
- Pensar en las mejores alternativas si no se logra un acuerdo.
- Generar compromisos claros que estén basados en acuerdos que las partes puedan cumplir. (Genao, 2014, p. 120)

Por otra parte, hay que tener en cuenta que las instituciones educativas son responsables de implementar los programas de resolución de conflictos y esto implica toda una dinámica que incluye la preparación académica de docentes, estudiantes y la comunidad en general.

Enseñarles a los estudiantes como resolver disputas requiere formación adicional en procesos de resolución de conflictos y un mayor compromiso, ya que significa colocar el tema en primer piano. En algunas instancias, puede ser necesario obtener autorización administrativa o del departamento. Ejecutar un programa de estudios de prevención de la violencia también requiere formación especial y la participación de otros docentes y

administradores. Llevar a cabo un programa de mediación estudiantil por los propios pares requiere la formación y la cooperación de los docentes y administradores. Si bien un docente puede servir como un catalizador inicial, tal programa necesita de amplio apoyo y participación. También requiere importantes fondos. Por tanto no es probable que este sea el enfoque de aplicación que adopten docentes nuevos o aquellos sin una sólida experiencia en la resolución de conflictos. (Girard & Koch, 1997, p. 229)

Un programa no se implementa por sí solo, requiere de voluntad administrativa, directiva y de los docentes; en otras palabras, trabajo en equipo y liderazgo pedagógico e inversión de capital; es decir, requiere fondos monetarios y tiempo, para que el proceso de implementación y ejecución de los programas de resolución de conflictos tengan el éxito asegurado.

#### ***2.3.6.1 El Conflicto Interno.***

Existe un conflicto latente, aquel que es fruto de nuestras experiencias y creencias, el que se encuentra en nuestra mente, el conflicto interno fruto de creencias que se revaloran con nuevas experiencias creando confusión que se evidencia cuando nuestras acciones no concuerdan lo que pensamos o creemos, lo que conocemos como incongruencia; además, frente a ciertas situaciones nuestro cuerpo se pone en evidencias con cambio del color de nuestras mejillas, temblores o sudoración excesiva.

Una incongruencia se presenta cuando una persona envía múltiples mensajes. Esto quiere decir que, por lo general, lo que decimos con palabras no concuerda con nuestros actos expresión corporal, si digo que estoy tranquilo pero al mismo tiempo muevo agitadamente mis manos, tartamudeo, tiemblo y sudo excesivamente, esto es un claro ejemplo de incongruencia porque lo que digo con mis palabras no corresponde con lo que dice mi cuerpo la incongruencia suele vivirse como un conflicto con uno mismo. Curiosamente, mientras el hombre convencional considera como un problema

engorroso a los conflictos y las incongruencias, las psicoterapias modernas los ven como la base para el crecimiento y el cambio. (Armendáriz, 2002, p. 114)

### ***2.3.6.2 Autocontrol.***

La capacidad para regular las emociones es una competencia básica del desarrollo humano que tiene su base, como hemos visto, en la primera infancia; pero, es en los años preescolares y escolares cuando se produce un mayor progreso.

La adquisición del lenguaje permite generar nuevas estrategias autorreguladoras y a medida que se progresa en la comprensión y expresión del lenguaje se pueden adquirir otras estrategias como: hablarse a sí mismo, evitar pensar en lo que le molesta, distraerse con otra actividad. (Catala , 2016, p. 136).

La edad de la adolescencia, es la etapa del descontrol emocional, entonces tenemos que brindar a los jóvenes desde temprana edad las herramientas que les permitan realizar autocontrol de sus emociones y por lo tanto de sus acciones.

De esto dependerá el control, ya sea en la alimentación, por exceso o por defecto, en las pulsiones agresivas, en las adicciones en general, en el buen uso del tiempo de ocio, y toda una larga lista que es necesario ir revisando. No hay que olvidar este punto tan importante en la terapia de jóvenes, ya que habitualmente se sigue enfatizando el concepto de baja autoestima cuando muchas veces, vuelvo a repetir, hay un exceso de ella, lo que conlleva que nada que no esté de acuerdo con sus deseos o impulsos se pueda negociar, sino más bien imponer, someter y dominar. La adolescencia de por sí es una edad de descontrol, dentro de unos límites, y tiene que ser así hasta llegar a la edad adulta, donde nuevamente habrá que ordenarse y entrar en el sistema que uno escoja, pero siempre con límites y con un desarrollo de autocontrol que será muy necesario para el futuro. (Cornejo, 2009, p. 132)

Muchos problemas de autocontrol están relacionados con aprender a moderarse para reducir comportamientos excesivos que son inmediatamente gratificantes, como sucede con fumar, comer, beber y ver la televisión.

Otros problemas de autocontrol requieren un cambio comportamental en la dirección opuesta, al ser respuestas que necesitan incrementarse, como sucede con estudiar, hacer ejercicio, demostrar asertividad y realizar las tareas domésticas. Algunas personas se expresan como si creyeran que una fuerza mágica interior, denominada fuerza de voluntad, es la responsable de la superación de estos problemas. Es probable que la creencia se apoye en que siempre hay alguien que nos dice, «si tuvieras más fuerza de voluntad, conseguirías dejar los malos hábitos» o «si tuvieras más fuerza de voluntad podrías mejorar y tener mejores costumbres». La mayoría hemos oído estos consejos muchas veces, pero por desgracia no suelen ser de utilidad porque quien los da olvida explicar cómo desarrollar la denominada fuerza de voluntad. Nos parece mucho más útil contemplar las carencias de autocontrol como resultado de la diferencia entre las consecuencias eficaces y las ineficaces de una conducta. Este es el punto de partida del modelo de autocontrol que vamos a exponer para describir a continuación las cinco fases básicas de la mayoría de los programas pertinentes, también denominados programas de auto-modificación o de manejo personal. (Pear, 2008, p. 359).

### ***2.3.6.3 Autoestima***

Es nuestra plataforma desde la cual nos proyectamos a nosotros mismos y a los demás, es un factor de creencias que se evidencia con nuestro lenguaje, con la forma de relacionarnos, con la aceptación de mis fortalezas y limitaciones, así como logros que se alcanzan en las diferentes actividades.

La autoestima de la persona se expresa por la creencia en su valor como ser único en el mundo; por la aceptación total de todos los aspectos de sí mismo y por un amor benéfico respecto de sí. La autoestima por las propias competencias implica la confianza en las facultades de aprendizaje, la apreciación de las realizaciones, por pequeñas que sean, la evaluación de los progresos personales y la persecución de la misión personal. (Monbourquette, 2008, p. 18).

La autoestima se encuentra en ningún lugar y en todos. Forma parte de nosotros e influye en cada parte de nuestro cuerpo, nuestra mente, nuestro modo de actuar y pensar acerca de nosotros mismos y de los demás. La autoestima se instala de forma misteriosa en nuestra vida. Desconocemos la ruta precisa que sigue para que la experimentemos como se presenta. Se introduce en mi vida como producto de la introyección que voy teniendo acerca de lo que creo y de lo que los demás opinan de mí, y a partir de esa idea que los demás tienen, voy haciéndome una imagen acerca de mí mismo y la instalo en lo que después será mi identidad. ¿En qué parte se instala la autoestima? De alguna manera se fija en el cerebro, lugar donde quedaron grabadas un sinnúmero de imágenes, palabras, y sensaciones que, aunque quizás hayan sido olvidadas, quedaron alojadas en lo que llamamos la mente inconsciente y desde ahí gobierna nuestra vida. (Montoya, 2001, p. 13).

Según lo anterior, podemos concluir que es importante establecer una relación positiva con nosotros mismo, partiendo del yo niño hasta la etapa en la que nos encontremos de nuestras vidas, de tal forma que resignificar nuestras experiencias y modifiquemos los mapas mentales

El grado de estima de sí depende de la apreciación que uno hace de su valor y de sus cualidades personales. No resulta de una comparación con otros y se mide según el progreso realizado por sí mismo. Así, una persona que tiene una alta estima de sí misma se dirá: "Me veo más tolerante, más emprendedora, más afable de lo que era antes". Por

el contrario, aquella persona que se desestima basa a menudo su juicio sobre sí misma comparándose con los demás, y casi siempre en su perjuicio. ( Monbourquette, 2008, p. 49).

#### **2.3.6.4 Autoconciencia**

Tener conciencia de quienes somos, aceptar nuestras fortalezas y debilidades nos permite implementar programas de mejoramiento, la autoconciencia nos permite alcanzar el autoconocimiento.

En este contexto significa capacidad de utilizar de modo eficaz los diferentes contenidos de conciencia que sean revelados por nuestra propia indagación. El modo eficaz hace referencia al modo creativo, sin complejos ni miedos y sobre todo sin ceder a la compulsión interpretativa tan bien instalada por la doma educativa, se puede aceptar la presencia en el campo de nuestra conciencia individual y compartida de cualquier contenido y utilizarlo siempre en nuestro mayor provecho. En el campo individual puedo aceptar por ejemplo la deslumbrante iluminación personal sin ceder a la interpretación prescriptiva (Vallejo Nágera) que hacía de ella una patología de la conciencia. En el campo de la interacción colectiva puedo aceptar la presencia de interpretaciones y juicios de unas personas o colectivos acerca de otros sin ceder a la percepción de un conflicto, incomunicación o enfrentamiento sino a una actualización de competencias de comunicación y a un juego sistémico de coordinación en niveles superiores. (D'Alessandro, 2012, pp. 81-89)

De hecho, las emociones son lo que nos mantiene vivos, lo que nos mueve hacia delante, como el viento las velas de un barco, y la Inteligencia Emocional es la capacidad para que toda esta fuerza que despliegan nuestras emociones no vaya a la deriva y se maneje en pos de nuestros objetivos.

Es importante tener conciencia de todas las emociones que vamos teniendo a lo largo de nuestra existencia y analizarlas en función de las distintas situaciones para poder aprender a utilizar éstas en beneficio nuestro y de los demás.

Todas las reacciones emocionales tienen su razón de ser y nos proporcionan una información muy significativa sobre cómo interpretamos la realidad. En todo caso, este autoanálisis nos debe facilitar el aprendizaje de mecanismos de adaptación que nos sirvan para utilizar nuestras emociones en beneficio propio, sin hacer daño a los demás. Como decía Goleman, el conocimiento y análisis de nuestras propias reacciones emocionales, la autoconciencia, es la primera de las competencias emocionales y la base sobre la que vamos a construir las demás. (Bou Pérez, 2012, p. 22).

### **2.3.7 Clima Social Escolar.**

Es el entorno en el cual nos desenvolvemos e interactuamos con nuestros compañeros de clase, en el caso de nuestro estudio, algunas definiciones de lo que es el clima social escolar:

Es el contexto o ambiente en el que se producen las interrelaciones, la enseñanza y los aprendizajes en el espacio escolar; está determinado por una serie de condiciones necesarias para la apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes establecidas en el currículum y posibilita -o dificulta- el aprendizaje, no solo de cómo convivir con otros y otras, sino, también, de los contenidos y objetivos de aprendizaje de las diversas asignaturas. Mientras más organizado sea el entorno, con mayor claridad, aceptación y consistencia en las normas, con docentes (y adultos en general) que cultivan altas expectativas respecto de sus estudiantes, con modos de relacionarse colaborativos y respetuosos, entre otros factores, más favorable será el ambiente para enseñar y para aprender.

Entre las condiciones que permiten establecer un clima escolar que promueva los aprendizajes, se cuentan:

- Las normas, tanto dentro como fuera del aula, deben ser claras, conocidas, con sentido formativo y ajustado a derecho, entre otras características.
- Las rutinas institucionales.
- La planificación de las clases.
- La organización de los diversos espacios formativos.

Los modos en que los y las docentes se relacionan con los estudiantes y las formas en que interactúan los diversos miembros de la comunidad educativa, entre otros aspectos.

(Chile, 2013, p. 8)

#### ***2.3.7.1 La Importancia del Clima Emocional.***

El sistema límbico (el cerebro que regula las emociones) es lo que llamamos un circuito abierto. Mientras que un sistema cerrado, como el circulatoria, por ejemplo, se autorregula y es independiente del sistema circulatorio de las personas que nos rodean, un sistema abierto como el emocional puede resultar condicionado en gran medida por el de las personas con las que nos relacionamos. Eso hace que nuestra estabilidad emocional dependa, en buena medida, de las relaciones que mantengamos con las personas que nos rodean. Según los científicos, este circuito abierto límbico constituye de hecho un "sistema de regulación interpersonal".

Se ha demostrado experimentalmente que puede llegar a modificar la tasa hormonal, las funciones cardiovasculares, el ciclo del sueño y hasta el sistema inmunológico de otras personas. Esta interrelación fisiológica afecta a todas las dimensiones de nuestra vida social y laboral, sintonizando automáticamente nuestro sistema límbico, y por tanto nuestras emociones, con las de las personas con las que nos relacionamos. Lo que también supone que

las emociones de los demás influyen sobre nuestro funcionamiento fisiológico y, en consecuencia, sobre nuestras emociones. (Acosta Vera, 2013, p. 65).

### ***2.3.7.2 El clima social escolar Adecuado.***

La premisa en los centros educativos tiene que ser la seguridad física y psicológica de su comunidad educativa, garantizando una sana convivencia y un desarrollo de competencias. Los estudiantes que se desenvuelven y conviven en un ambiente sano tienen mayores posibilidades de éxito en sus actividades escolares, permitiendo una mejor relación con sus pares.

Los líderes son personas expertas en observar conversaciones, en observar lo que ocurre con el lenguaje y las emociones humanas. Por ende, sin esa competencia no es posible constituirse en líder. De allí que, metodológicamente, trabajar en torno a aspectos que involucran el lenguaje y el terreno de las emociones resulta indispensable en la formación de líderes en educación. El lenguaje y el campo de las emociones son dos elementos que están estrechamente vinculados a lo que se conoce como "clima escolar". Entendido como el resultado de dinámicas de interacción entre los participantes (alumnos, profesores, directivos, etc.) de los centros, el clima escolar es fundamental en la calidad de la educación. Así, en el primer estudio de factores que intervienen en el aprendizaje, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO, el factor denominado "clima escolar" estuvo asociado significativamente con el logro de los estudiantes. Dicho de otro modo, los estudiantes que reportaron que en sus escuelas existían climas pacíficos, sin conflictos, en los que predominaba el buen trato entre alumnos/as y entre alumnos/as y maestros/as, mostraban, sistemáticamente, mejores niveles de logro en las pruebas que se les aplicaron. (Rojas & Gaspar, 2006, p. 80)

El clima social escolar adecuado garantiza un ambiente pedagógico ideal con una convivencia sana que estimula el deseo de aprendizaje en los estudiantes y una estabilidad emocional en los docentes que son los guías del conocimiento y brindan tranquilidad a los padres, madres, acudientes y comunidad en general, permitiendo a la institución educativa mejores niveles de logro.

#### ***2.3.7.3 Liderazgo Pedagógico.***

En el ámbito educativo el cambio real en la construcción del conocimiento y la formación en valores se traduce al aula de clases, en este proceso de enseñanza – aprendizaje se presentan situaciones que deben enfrentar docentes y estudiantes en su constante interactuar.

Así mismo el docente, líder del proceso académico y de convivencia en el aula, asume diferentes roles, aprovechando toda situación problemática del contexto para transformarla en un ambiente de aprendizaje significativo, convirtiendo la figura del docente en relevante.

El docente debe ser capaz de desempeñar su trabajo efectivo y eficiente-mente sin importar las funciones que realice y metas que se le asignen. El proceso educativo continúa siendo su principal funciones y responsabilidad; sin embargo, este debería desarrollar las competencias que le permitan gestionar tanto las diversas actividades de enseñanza dentro del aula como otras exigencias administrativas de la institución para tener como resultado un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad que responda a los requerimientos actuales de la sociedad (Aldape, 2008, p. 16).

#### ***2.3.7.4 El Docente es un Líder.***

Es bueno recordar que al docente en el sector público y privado, se le asigna una institución educativa, y esta a su vez le entrega una asignación académica y un grupo conformado, es decir que el docente dentro del grupo es un líder impuesto, que poco a poco

debe irse ganando con sus evidencias el grado de líder. El ejercicio del liderazgo permite mejorar el clima de trabajo y generar dinamismo en las actividades que se programan y desarrollan a nivel institucional y de aula, ya sea académica, deportiva, formativa o cultural. El solo hecho de haber sido nombrados o contratados como docentes o directivos, no nos convierte en líder, tenemos que dar rienda suelta a nuestro entusiasmo para que todo fluya de la menor manera, siendo comprometidos, responsables y profesionales con nuestra labor docente y directiva.

Hemos señalado como para ser líder en un centro educativo el docente debe tener un alto conocimiento de sí mismo, una gran autoestima, mucho control emocional, motivación, alto conocimiento de los otros y saber como valorar a los que le rodean. Pero, el liderazgo docente además de poseerlo hay que ejercerlo y, por ello, en el libro *Bienestar docente y pensamiento emocional*, se dedica un capítulo a como desarrollar el liderazgo en un centro educativo. En tal sentido, se presentan ejercicios para el manejo de los conflictos, la toma de decisiones, la capacidad de organizar los diferentes grupos humanos de un centro, etc. También, se habla de dos tipos de liderazgo docente: el liderazgo académico que tiene que ver con el manejo de las metodologías activas y participativas y el liderazgo gestor que se refiere a la gestión propia del centro y que guarda mayor relación con los procesos de organización curricular o de convivencia. La propuesta, en definitiva, del liderazgo docente pasa por dar el máximo protagonismo a todas y cada una de las personas que conforman el centro, y eso se consigue sabiendo delegar. (Carlos Hué García, 2012, p. 98)

#### ***2.3.7.5 Satisfacción por la actividad.***

En el contexto educativo existe la premisa de que “se enseña con el ejemplo”, pero en motivación se dice que “No se puede motivar a alguien que no nos escucha”, en la práctica

docente, el líder debe conjugar ambas premisas, y en la acción continua de motivación es necesario lograr que nuestros estudiantes nos escuchen

“No se puede motivar a alguien que no nos escucha”. Si lo que decimos no es comprendido por nuestros oyentes, no interesa la forma en que lo expresemos: lo importante es que no se nos está escuchando. Para motivar a las personas, es necesario lograr que nos escuchen.

En consecuencia no solo es importante que nos escuchen, es preciso además que nosotros escuchemos para poder conocer el pensamiento y comprender los mapas mentales de nuestros interlocutores para poder comunicarnos con éxito e influir energía en los demás, es decir motivarlos para la acción.

A tal fin, ante todo es preciso que nosotros las escuchemos a ellas. De lo contrario, la comunicación no tiene éxito. Si siempre somos los primeros en hablar, no lograremos motivar a nuestros empleados, porque, en primer lugar, estos tienen que comprobar que estamos en su misma sintonía y comprendemos cabalmente su forma de pensar. Como dijo Warren Bennis, el gurú de la conducción, "En cualquier clase de entrenamiento, la primera regla consiste en que el entrenador escuche profundamente a los demás, lo que implica que debe entrar en contacto con el contexto en el que el 'otro' está razonando; es decir, tiene que 'entrar en sintonía' con el lugar en el que se sitúa la otra persona. En síntesis, quizá la base de la conducción sea la capacidad del conductor para cambiar la mentalidad o la estructura psicológica del otro. Esto no es tarea fácil ya que —no es necesario que lo aclare— la mayoría de nosotros creemos que sintonizamos con otro individuo cuando, con frecuencia, lo que ocurre es que prestamos más atención a nuestras propias ideas".

(Chandler & Richardson, 2006, p. 17)

### ***2.3.7.6 Manejo de Conflictos.***

El docente además de conocer las técnicas de resolución de conflictos en el ámbito escolar, de tener presente las normas de convivencia y la legislación actual frente al acoso escolar, debe de tener un muy buen manejo de aplicación de estas, en cualquier situación conflictiva que se presente en el contexto escolar.

La resolución de conflictos también puede ser parte del estilo de los profesores para manejar sus clases. El docente afina el tono para la clase. Los docentes que estructuran y sostienen en forma coherente un ambiente no amenazante en el que se alienta la cooperación, se demuestra la confianza y es frecuente el dialogo grupal son importantes modelos de roles. También aportan a los estudiantes oportunidades de practicar y razones para elegir estrategias de resolución de conflictos no violentas antes que la agresión o la violencia.

Otra faceta del modelo dentro de clase es enseñarles a los estudiantes como resolver sus propias disputas. Con la ayuda de materiales apropiados para cada edad. Los maestros pueden mostrar varios métodos de solución de problemas y las técnicas necesarias para resolver en forma constructiva conflictos simples entre pares. Si bien la razón para enseñar la resolución de conflictos comúnmente es la preocupación por la violencia en las escuelas a menudo se presenta como un esfuerzo independiente con su propio programa de estudios y habilidades. (Girard & Koch, 1997, p. 226)

### ***2.3.7.7 Empatía.***

Muchas veces este concepto se confunde con influenciar o quedar bien con alguien más solo por satisfacer nuestras necesidades, por el contrario se trata de ponerse en el lugar del otro afectivamente activo .Es una palabra de origen griego, Eundirleía, y que literalmente significa "caminar al lado".

La empatía es la participación afectiva, y por lo común emotiva, de un sujeto en una realidad ajena. Es la capacidad de transportarse al sentir del otro, la capacidad para entrar en el mundo del otro. Nos sentimos empalmar con otra u otras personas cuando el canal de comunicación emocional está libre y nos sentimos "bien" con la otra persona. La empatía será esa corriente emocional creada entre las personas y, más que algo en sí, es un continuo lineal en el que nos movemos en la relación con los demás. (Verjano , 2015, p. 164)

#### ***2.3.7.8 Atención a la Diversidad.***

Los grupos en el aula escolar son heterogéneos y numerosos en la cantidad de alumnos, el docente debe darle igual atención a cada uno de los estudiantes o de las estudiantes sin discriminación alguna, acercando o aproximándose a una enseñanza personalizada, siendo consciente de las limitaciones, debilidades y fortalezas de los alumnos del aula escolar.

#### ***2.3.7.9 Metodología y uso de Recursos.***

Evidencia las estrategias del docente en la clase para facilitar el proceso construcción de los conocimientos y el aprovechamiento de los recursos, es muy importante que se instituya una metodología en donde se establezcan las rutas y pautas metodológicas par que el docente las aplique y modifique según el ritmo de trabajo y las situaciones que se le pueda presentar en el ejercicio de sus funciones, además del aprovechamiento de los recursos es muy importante pues los presupuestos de los colegios son limitados.

Se quiere evaluar si el profesor pone en práctica, durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las técnicas didácticas que planificó en la programación, si desarrolla estrategias de motivación pun-males y/o estructurales, cómo organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué tipo de actividades realizan los alumnos y la variedad de

recursos didácticos que utiliza en la transmisión o facilitación de los conocimientos a sus alumnos. (Díaz, 2006, p. 155)

#### ***2.3.7.10 Manejo de estrategias.***

El docente debe estar en capacidad de construir, recrear, interpretar y aplicar un currículo que favorezca el proceso de enseñanza – aprendizaje, de poder identificar las particularidades de su grupo para poder seleccionar la opción pedagógica más adecuada para aplicarla con sus alumnos en la construcción del conocimiento

El personal docente debe estar en capacidad, no solo de interpretar y aplicar un currículo, sino de construirlo y recrearlo, estar preparado para identificar la variedad de opciones pedagógicas que se le presentan, con el fin de optar por las más adecuadas a cada circunstancia, a las particularidades de su grupo de alumnos y alumnas, del tema tratado; manejar criterios para saber seleccionar información, para convertir necesidades sociales en necesidades básicas de aprendizaje y hacer la respectiva traducción didáctica. (Rodríguez, Zuñiga, & Guier, 2002, p. 68).

#### ***2.3.7.11 Carácter.***

El carácter de un líder está evidenciado en sus creencias, en la forma de resolver los conflictos, en el lenguaje que utiliza ya sea verbal o no verbal, todo esto acompañado del autocontrol y un alto valor de su autoestima, determinan el carácter que una persona irradia en los demás, pues a pesar de que no es algo tangible, en la interacción se evalúa el comportamiento y se suele manifestar si el interlocutor tiene carácter firme, incluso se afirma si el carácter es bueno o malo

“Cualidades personales que definen quiénes somos”. Nunca se debe negar su propia experiencia y convicciones por mantener la paz y la calma. Habrá personas que no lo

apoyen, pero si las convicciones son firmes, aunque a otros les parezca ilógico lo que hace el líder, es seguir adelante. Es así entonces, que la forma en que un líder trata con las circunstancias de la vida dice mucho de su carácter. La crisis no necesariamente, forma el carácter, pero sí lo revela. La adversidad es el cruce de dos caminos donde una persona tiene que elegir uno de los dos: carácter o compromiso. Cada vez que escoge el carácter, la persona se vuelve más fuerte, aun cuando esa elección traiga consecuencias negativas. En concordancia con lo anterior, es necesario retomar lo concerniente a los tipos de liderazgo presentes o que caracterizan a los maestros, los cuales son de gran importancia para comprender de una manera meridiana el entorno en donde se desenvuelve la dinámica de la educación. Dentro de este contexto y según la relación entre el líder y sus seguidores, el liderazgo puede ser. (Robles & Daza Benítez, 2015, p. 94)

### **2.3.8 Nivel de Comunicación.**

La información y el flujo de la misma en una organización educativa son de vital importancia para su buen funcionamiento. La comunicación es el centro del proceso de las relaciones personales, nos comunicamos a través del lenguaje ya sea el verbal o el no verbal y así como las palabras los gestos también tienen poder, una frase bien o mal dicha cambia el sentido de una conversación, puede lastimar a niveles profundos o alentar, estimular y generar creencias en nuestro interlocutores; pero, a nivel institucional es importante que todos hablemos el mismo idioma, manejemos las mismas políticas estableciendo rutas de proceso, de atención a padres de familia y de formación para que el nivel de comunicación fluya a toda la comunidad educativa y la los acerque a un trabajo en equipo.

### ***2.3.8.1 Comunicación de Mensajes.***

En las relaciones interpersonales la comunicación está presente, ya sea si somos transmisores o receptores, la comunicación de mensajes viaja en doble sentido, lo que se quiere decir y lo que entendemos de lo que nos dicen, esta interacción cuando es efectiva hace que la comunicación fluya de la forma correcta, pero cuando no es efectiva la comunicación de un mensaje se presta para malos entendidos y por consiguiente para una mala toma de decisiones, además de los conflictos que se puedan derivar del mensaje.

Es una palabra que comprende cualquier tipo de relación interpersonal, ya sea una conversación informal con un amigo, la exposición oral en una clase, la negociación, una charla, etc. Cuando nos comunicamos con una persona, escuchamos a nuestro interlocutor y reaccionamos de acuerdo con nuestros pensamientos y sentimientos. Nuestra conducta vendrá determinada por las representaciones internas con relación a lo que vemos y escuchamos. Nos comunicamos mediante las palabras concretas que decimos, el tono, el volumen y el ritmo de nuestra voz, y también con la expresión corporal: posturas, gestos, miradas, tics nerviosos, etc. (Serrat Sallent, 2005, p. 19).

### ***2.3.8.2 Proceso de la Comunicación.***

En este proceso se transmiten los mensajes, ideas y pensamientos, se establece la relación con los interlocutores, la función básica de toda comunicación es lograr que nos entiendan lo que transmitimos a través del lenguaje y entender lo que nos transmiten a través del lenguaje, ya sea verbal o no verbal

La comunicación es el proceso mediante el cual se transmiten ideas, pensamientos y sentimientos entre dos o más personas. Es la acción o efecto de expresarse haciendo a otros partícipes de lo que uno tiene, siente o piensa: “mi relación con los demás”.

Saber comunicar es un arte. Aprender a comunicar es decir cosas complicadas con palabras sencillas, es un proceso para entenderse. La buena comunicación también sirve de enlace en el funcionamiento adecuado entre las personas. Toda comunicación necesita un mínimo de dos personas: la que envía un mensaje y la que lo recibe. Una persona sola no puede establecer comunicación, puesto que el acto de comunicarse solo puede completarse cuando existe un receptor. (Genao, 2014, p. 71).

Comunicarse y saber comunicarse son dos terminos cercanos y al mismo tiempo lejanos, ya que la accion de comunicarnos es un evento natural de socializacion que se desarrolla en los primeros años de vida, pero saber comunicarnos requiere de tiempo de aprender y aplicar estrategias para poder llegar a nuestros interlocutos.

### ***2.3.8.3 Comunicar es Transmitir Emociones.***

En la comunicación además del mensaje podemos transmitir la emoción que nos embarga, si estoy triste al comunicarme contagio a mi interlocutor de mi tristeza, si estoy feliz debo transmitir esa felicidad como lo hace un actor o una actriz en un programa de televisión o los artistas en el teatro, en el ámbito educativo es preciso motivar, transmitir la emoción a nuestros estudiantes para que se enamoren del área de desempeño, de las matemáticas, de la lingüística ya que esto facilita el proceso de entendimiento.

Te doy un ejemplo basado en tu experiencia. Recuerda una presentación excelente, en la que saliste de la sala con una sensación muy agradable, y sin embargo alguien te hizo preguntas sobre el contenido exacto de la presentación, y tal vez te resultó muy difícil reproducir integralmente lo que se habla dicho, haciendo quizás comentarios parecidos a estos:

- "Fue una sesión inspiradora".
- "Un ponente carismático".

- "El presentador es un verdadero comunicador".
- "Sentí que me hablaba a mí".
- "Se nota que el ponente es un apasionado del tema".

Estos comentarios no se refieren directamente al contenido, pero explican sensaciones y emociones que les ha transferido el presentador a la audiencia. Lo interesante es que, si le preguntamos al ponente cómo ha conseguido tener éxito en su presentación, él nos dirá lo siguiente:

- "Estaba bien preparado".
- "Existía una energía positiva en la sala".
- "Los participantes estaban receptivos".
- "La audiencia fue participativa".

Incluso antes de preparar alguna comunicación, debemos ser conscientes de la importancia que la forma reviste: por eso, debemos estar atentos a un conjunto amplio de detalles que rodean al acto de comunicar. (Carrera & Santos, 2013, pág. sp)

Comunicar no es solo transmitir ideas, debe de estar enlazado a las emociones para poder contagiar a nuestros interlocutores del entusiasmo y emociones a hacia donde los queremos llevar, llenándolos de alegría y entusiasmo en las labores diarias.

#### ***2.3.8.4 La Escucha Activa.***

Tenemos que aprender a escuchar de forma activa; esto es, además de entender el mensaje que se nos envía, capturar los sentimientos que lo acompañan, centrar nuestra atención en el lenguaje verbal y no verbal que utiliza nuestro interlocutor, en las emociones que pretende transmitirnos teniendo la capacidad de aislar los distractores del entorno

Supone aprender a escuchar, no sólo el contenido del mensaje, sino los sentimientos que están bajo los hechos. Aquí es fundamental la empatía pero no sólo ella. Los mensajes emocionales requieren que se les dedique el tiempo necesario.

- Elimina interrupciones. Asegúrate de que no hay barreras 'ideas. Una confidencia no debe tener escuchas, ni siquiera de vista.
- Cerciórate de que tienes controladas tus propias emociones.
- Escucha tanto los sentimientos como los hechos. Las pistas de los sentimientos pueden ser no verbales (ponerse colorado, postura defensiva, falta de contacto visual...) o verbales (tono alto o violento, ciertas palabras...).
- Utiliza frases abre puertas, palabras que ayudan a hablar claro. Un silencio también puede ser un abre puertas, da al otro tiempo para pensar y le deja continuar a su propio ritmo. Anímale a que siga hablando utilizando frases como «hablemos de esto» o «cuéntamelo todo».
- Deja claro que estás prestando atención, asiente con la cabeza. Inclínate hacia adelante, mantén una postura corporal abierta, acompárate.
- Pregunta.
- Da feedback para asegurarte de que comprendes (resume lo que acabas de escuchar, sobre todo los sentimientos...Te sientes frustrado, incómodo...»). (Acosta, 2013, p. sp).

#### ***2.3.8.5 Redacción de mensajes.***

Es la expresión ordenada del pensamiento mediante la comunicación escrita. Consiste en dar forma material, escrita, a un conjunto de ideas organizadas según un propósito determinado.

Primero, antes de nada, debe existir el propósito o «tema» de la redacción. A continuación hay que pensar en el tema, buscar ideas y ordenarlas según un criterio claro. Por último, cuando ya sabemos lo que vamos a decir, hay que ponerlo por escrito ateniéndonos a unas normas. Se trata, pues, de un proceso en el que intervienen la reflexión, la selección y organización de las ideas, la verbalización y, en última instancia,

el aspecto técnico de la expresión escrita. En los estudios sobre composición literaria se distinguen tres fases principales que dan cuenta de todo el proceso, desde su inicio abstracto hasta su culminación material:

1. Invención
2. Disposición
3. Elocución. (García, Garrido, & Hernández, 2003, p. 41).

### **2.3.9 Trabajo en Equipo.**

Esta modalidad permite realizar las actividades que orienten a una meta de manera integrada, solidaria y cooperativa, entender que la actividad que cada uno realiza es igual de importante que cualquiera de las demás actividades, el aporte que cada uno realiza permite alcanzar el éxito, pero en el mismo sentido de importancia si alguno falla por pequeña que sea la actividad que realiza entonces el resultado es el fracaso al no alcanzar la meta propuesta.

El trabajo en equipo es una necesidad insoslayable para actuar en una realidad social de complejidad creciente y de múltiples interdependencias. Ciertamente, determinadas tareas no se pueden hacer, si no es por la acción conjunta mediante la convergencia de diferentes actividades, habilidades y conocimientos. De ahí las múltiples propuestas sobre trabajo interdisciplinario o, al menos, de acción polivalente en equipos multiprofesionales.

Mucho se habla de "trabajo en equipo", pero poco se hace de "trabajo en equipo". No porque no se quiera, sino porque ello tiene no pocas dificultades, y porque un equipo no se forma con solo decirlo. Necesita madurar en un proceso que, aun cuando se intente, no necesariamente se garantiza. (Ander-Egg, 2001, p. 11).

### ***2.3.9.1 Identidad.***

Las instituciones educativas son reconocidas por el papel que juegan en la formación académica, técnica y valores, existiendo así unas instituciones con reconocimiento alto y otras que no lo son, igualmente sus equipos de trabajo son responsables de asumir y generar este tipo de identidad que los diferencia de los demás instituciones educativas.

Hay un tópico que afirma que somos lo que los demás ven de nosotros. Aunque Esta afirmación tiene una buena parte de razón, conviene introducir matices. Las organizaciones poseen una identidad propia formada, básicamente, por la manera de actuar, la cultura corporativa, el posicionamiento en el mercado y la personalidad, marcada en buena parte por la de las personas que la representan, tanto los directivos como el personal que está en contacto con los clientes y con las otras organizaciones con que se relaciona. Sin embargo, las organizaciones tienen, asimismo, una imagen pública, formada por las diferentes visiones que de las mismas tienen la sociedad en que se desarrollan. Dichas visiones son imágenes construidas en las mentes de una pluralidad de sujetos y se han formado a partir de diferentes estímulos (conocimiento, experiencia, sensaciones, referencias, publicidad, presencia social, etc.). Por consiguiente, una organización, que posee una identidad única, por norma general no tiene una imagen única. (Pérez, Gosálbez, Vilaró, & Pich, 2010, p. 7).

### ***2.3.9.2 Compromiso Ético.***

La confianza que se tiene en las instituciones, se deriva en mayor parte por el actuar de su comunidad, quienes asumen la filosofía institucional como propia y responsabilidad, lo que genera un compromiso ético en el equipo de trabajo y en la comunidad en general

Por una parte, un compromiso es un acto de voluntariedad reflexiva. Es una persona quien decide implicarse en una causa o seguir unos valores, pero esa voluntariedad es fruto de una reflexión y del sentimiento de obligación (obligación: verse ligado) hacia algo valioso. Quien se compromete a algo se compromete por un largo periodo de tiempo y lo integra en todas sus esferas de acción. No es algo «añadido» o «accesorio» sino que forma parte de su manera de estar en el mundo. Otro rasgo esencial del compromiso es que considera la igualdad y el diálogo con los afectados elemento esencial de su manera de actuar. (Lozano, 2011, p. 54).

La ética es nuestro mapa mental que nos dice según nuestras creencias, que está bien y que está mal, nos transforma en personas más responsables, comprometidas y ejercer la actividad del líder como eje de integración y generador de sana convivencia

#### **2.3.10 Nivel de Integración.**

El nivel de integración, conocido también como nivel de cohesividad del grupo, se sintetiza en el espíritu de cuerpo, o trabajo de equipo.

El nivel de satisfacción de las necesidades de los miembros es un índice de qué tan atractivo es, y de qué tanta motivación económica, psicológica y social reciben en el grupo. El nivel de atracción entre y la accesibilidad de cada miembro contribuyen al nivel de satisfacción dentro del grupo. La uniformidad de ciertos aspectos, tales como la homogeneidad de los miembros y el nivel de consenso en las reglas del juego, contribuyen a un funcionamiento menos conflictivo, y por lo tanto no atentan contra los motivantes positivos del grupo. Otras características estructurales, tales como el tamaño del grupo y el tipo de relaciones pueden favorecer u obstaculizar el nivel y la intensidad de interacción social de los miembros, y por esta vía la obtención de satisfactores psicológicos sociales. (Soria & Soria, 2004, p. 182)

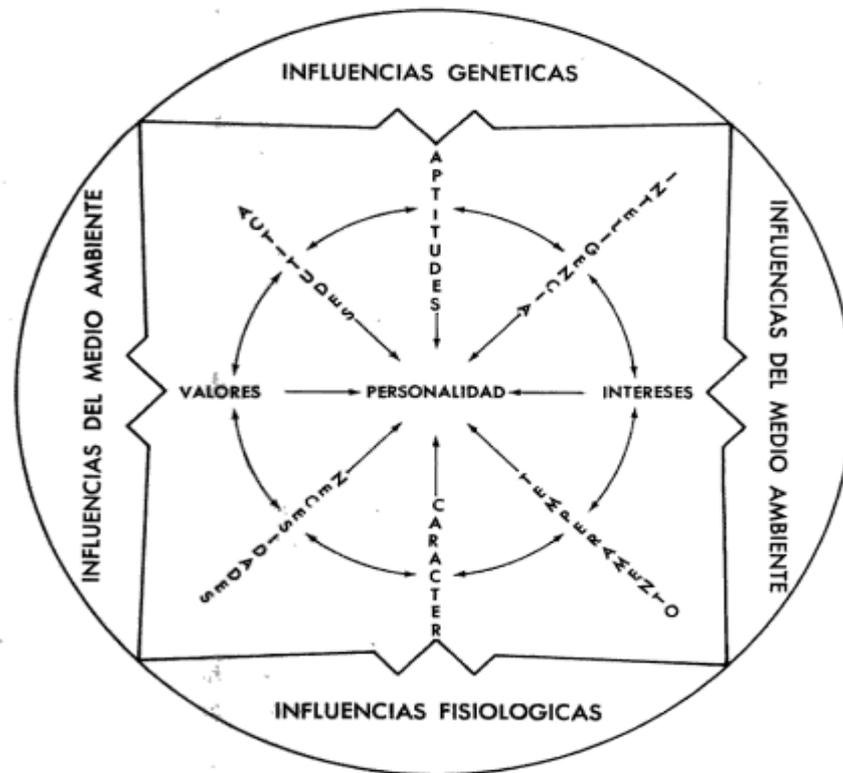
### ***2.3.10.1 Contexto Social.***

Los contextos también afectan la manera en que se interpretan las acciones, el contexto social hace referencia al lugar en el cual nos encontramos la mayor parte del tiempo como el lugar en que vivimos y convivimos. Generalmente ya estamos adaptados a nuestro lugar de residencia, nos es natural el paisaje, los vecinos, los olores, el clima, el viento y los sonidos. Establecemos relaciones de amistad con algunas personas del sector y con otras no, a pesar que durante mucho tiempo nos cruzamos el camino y ni siquiera nos saludamos; pero, con aquellos que compartimos los mismos intereses y no necesariamente tienen que ser amigos para que podamos compartir. Por ello, el contexto social nos afecta debido a las personas que nos rodea, ya que de alguna manera estas ejercen influencia en nosotros.

Por ejemplo, cuando un extraño se acerca a un bebé de siete meses es probable que éste lllore si el entorno no le es familiar y quizá no lllore si está en casa cuando el extraño se acerca. Otro ejemplo claro, es ponerse de pie sobre el asiento y gritar en un partido de fútbol que hacer lo mismo dentro de un avión. Piense en un teléfono que suena; ¿son las tres de la tarde o las tres de la mañana? ¿Acaba de llamar a alguien y dejó un mensaje pidiendo que le regresara la llamada? ¿El teléfono ha estado sonando muchas veces o es la primera llamada en varios días? ¿Se acaba de sentar a la mesa para cenar? El significado del sonido del teléfono y los sentimientos que experimentará variarán dependiendo del contexto. (Woolfolk, 2010, p. 66)

El contexto influye notablemente en la psicología de personalidad, las tres variables que se conjugan poderosamente corresponden a las influencias genéticas, el medio ambiente y la influencia fisiológica, las cuales se interrelacionan directamente afectando la personalidad del individuo.

Figura 4. **Determinantes y elementos de la personalidad.**



Fuente: Soria & Soria(2004). Relaciones humanas (p. 86). Balderas: Editorial reprint.

En realidad no se puede separar ninguna de estas tres variables, ya que están íntimamente relacionadas y su combinación influye poderosamente en la psicología del individuo. La figura muestra dicha interrelación. Estableciendo una cronología muy general, tenemos en primer lugar las influencias genéticas, es decir, las características y la programación del desarrollo de cada individuo proveniente de sus padres. Sin embargo, aun desde la concepción, el nuevo ser se encuentra en un medio ambiente, el materno, y este último, en contacto con el medio exterior. El nuevo ser hereda de sus padres la inteligencia, ciertas cualidades y defectos físicos, en fin, una constitución orgánica y psicológica dada. Se cree que la estructura neurológica y el sistema endocrino, determinados primordialmente por la herencia, son cruciales en los primeros años quizá más que el medio ambiente, para la futura configuración de la estructura fisiológica y el funcionamiento general del individuo. A medida que pasa el tiempo la

influencia del medio ambiente es cada vez más poderosa. La alimentación, el clima, la geografía, el ambiente familiar y en general las instituciones sociales, influyen profundamente en el desarrollo físico -psicológico del individuo. ( Soria & Soria, 2004, p. 87).

### ***2.3.10.2 Relación afectiva.***

Las relaciones sociales permiten conocer nuevas y diferentes formas de sentir, pensar e interpretar el contexto, el mundo y el multiuniverso, en esta sociedad de constantes avances tecnológicos nos compromete a facilitar los procesos que conyeven a establecer relaciones afectivas.

La socialización que hacen los niños con sus pares es importante que se desarrolle en un clima de aceptación y respeto para que fluya la sana convivencia y el menor no se cargue con miedos sociales que puedan afectar su futuro desarrollo en actividades como el trabajo en equipo.

Es necesario facilitar a los niños y a las niñas la ampliación y diversificación progresiva de sus relaciones sociales en un clima de aceptación y respeto, para que puedan conocer pautas de relación diferentes y aprender a utilizarlas en cada situación. También deberán ir aprendiendo los procedimientos de participación y resolución de los conflictos surgidos en dichas relaciones, coordinando sus intereses y puntos de vista con los de los otros y estableciendo actitudes de cooperación y de valoración de la vida del grupo.  
(Gervilla, 2006, p. 27)

## **2.4 Formulación de Hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis General**

La eficacia del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” influirá fortaleciendo significativamente el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016.

### **2.4.2 Hipótesis Específicas.**

1. La eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” influye significativamente en el liderazgo pedagógico en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.
2. La eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” ayuda a mejorar en el nivel de comunicación en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali -- 2016.
3. La eficacia del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” influye significativamente en el trabajo en equipo en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.
4. La eficacia del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” mejora el nivel de integración en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.

## 2.5 Operacionalización de Variables.

Tabla 5. Matriz de Operacionalización de Variables.

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADOR	ESCALA DE MEDICIÓN
<b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b> Eficacia del programa educativo “Quién fui, Quién soy y Quién seré”	Instrumento curricular donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje, que permite orientar al docente en su práctica con respecto a los objetivos a lograr, las conductas que deben manifestar los alumnos, las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear con este fin.	Acciones de intervención centrada en la competencia social-afectiva en las dimensiones de motivación para el aprendizaje, competencia y la resolución de conflictos, con un enfoque centrado en la interacción y el aprendizaje autorregulado para mejorar la percepción del clima social escolar de los estudiantes.	<b>Estrategias de la PNL</b>	- Reencuadre -Anclaje -Sincronización -Rapport -Relajación -Calibración -Metamodelos -Metáfora	
			<b>Motivación para el aprendizaje</b>	-Tarea para el aprendizaje. -Apoyo a la autonomía. - reconocimiento del logro. -Prácticas de agrupamiento. La evaluación efectiva. - Programación del tiempo. Expectativas del profesor.	
<b>VARIABLE DEPENDIENTE:</b> Clima social escolar	Arón y Milicic (1999), el clima social escolar se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los	Para medir la variable de clima escolar se utiliza diseñamos un instrumento que permite medir el clima escolar con base en las dimensiones de la V.I y de liderazgo pedagógico, nivel de comunicación, trabajo en equipo y nivel de integración	<b>Resolución de conflictos</b>	-Autocontrol. -Autoestima. Autoconciencia.	
			<b>Liderazgo Pedagógico</b>	Metodología y uso de recursos Manejo de estrategias Empatía. Motivando a los demás Atención a la diversidad Manejo de conflictos Carácter	<b>5= Siempre</b> <b>4= Casi siempre</b> <b>3= A veces</b> <b>2= Casi nunca</b> <b>1= Nunca.</b>

---

*individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar.*

**Nivel de comunicación**

*Comunicación de mensajes  
Escucha activa  
Redacción de mensajes*

**Trabajo en equipo**

*Identidad  
Compromiso ético*

**Nivel de integración**

*Contexto social  
Relación afectiva*

---

Fuente: Elaborada por el autor.

## **2.6 Definición de términos básicos**

### **2.6.1 Ambiente.**

El ambiente se define como “los aspectos físicos, sociales y humanos que configuran el espacio-tiempo holístico en que un ser humano vivencia experiencias diversas que le permiten con más o menos facilidad generar aprendizajes que favorecen su desarrollo integral”. (Romo, 2012)

### **2.6.2 Contexto.**

Influencia del entorno. Su papel es decisivo en la interpretación, pues las frases descontextualizadas resultan ambiguas, y en consecuencia poseen significados distintos para cada persona. De igual modo, la fotografía de un rostro descontextualizado puede evocar distintas interpretaciones del estado anímico o actividad que realiza el fotografiado. La Gestalt fue la escuela que se abocó desde sus inicios al estudio del contexto. En la actualidad el tema es clave en la psicología cognitiva: los individuos actuamos según cómo evaluamos los eventos, lo cual depende a su vez del contexto (Casacov, 2007).

### **2.6.3 Convivencia.**

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de

relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral (MEN, 2013).

#### **2.6.4 Clima social escolar.**

Se define como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (Cere, 1993).

#### **2.6.5 Eficacia.**

La palabra eficacia tiene su origen en la palabra latín *efficere* que a su vez se deriva del vocablo *facere*, que significa “hacer o lograr”. Algo es eficaz si “logra” o “hace” lo que debe hacer, algo así como el “producir los resultados esperados” y lograr los objetivos propuestos. Algunos autores mencionan que dentro de la definición debería existir alguna referencia o mención acerca de algunas virtudes requeridas, como por ejemplo la calidad. Formalizando las ideas, la eficacia de una política o programa podría entenderse como el grado en que se alcanzan los objetivos propuestos. Así, una determinada iniciativa es más o menos eficaz según el grado en que se cumplen sus objetivos, teniendo en cuenta la calidad y la oportunidad, y sin tener en cuenta los costos. (Aedo, 2005)

#### **2.6.6 Matoneo.**

En Colombia según la ley 1620 es definido como “Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña, o

adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado (1620, 2013)

### **2.6.7 Neurolingüística.**

La neurolingüística, como sugiere el término, es el estudio de cómo el cerebro ("neuro") hace posible el lenguaje ("lingüística"). Los neurólogos estudian el cerebro y el sistema nervioso, pero aquellos que contribuyen al campo de la neurolingüística estudian la neurología humana y los trastornos del comportamiento cuando se ha producido alguna lesión en el cerebro o en el sistema nervioso. (Méndez & Tena, 2001, p. 17).

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y nivel de investigación**

##### **3.1.1 Tipo de investigación.**

El tipo de investigación es aplicada, ya que su propósito fundamental es aplicar un programa práctico para mejorar el clima social escolar de los alumnos de grado noveno, en este caso se trata de dar solución a un problema de forma práctica.

Hacer ciencia consiste también en diseñar y efectuar aplicaciones concretas de los principios científicos. La ciencia actual, además de orientarse hacia la explicación de hechos, fenómenos y procesos, y de ubicarse en conocimiento de frontera, se preocupa cada vez más y sobre todo ahora por el conocimiento útil y productivo. La utilidad práctica y el servicio del conocimiento han dejado de ser una actividad lateral o secundaria (Sánchez , 2014, p. 117)

##### **3.1.2 Nivel de investigación.**

En cuanto al nivel de estudio de la investigación, se ubicó en el esquema explicativo dado que el estudio está orientado a comprobar si en la aplicación del programa experimental “Quien fui, quien soy y quien seré” existe una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control en las dimensiones de la variable dependiente.

Son los estudios orientados a la comprobación de hipótesis causales. El estudio explicativo proyecta comprobar hipótesis de tercer grado. Busca demostrar asociación entre las variables causales (variables independientes) y las variables efecto (variables dependientes), para que sus resultados se expresen en hechos verificables. (Borda , 2013, p. 145).

Así mismo, es preciso tener presente que estos estudios inician con un nivel explicativo que en el proceso del estudio involucra los otros niveles, tales como la exploración, la descripción y la correlación “Las investigaciones explicativas son más estructuradas que las demás clases de estudios y de hecho implican los propósitos de ellas (exploración, descripción y correlación), además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia.” (Díaz Narváez, 2009, p. 182).

### **3.1.3 Enfoque de la investigación.**

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo dado que se realizaron mediciones y análisis estadísticos del variable dependiente *clima social escolar* con la finalidad de determinar el grado de eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré”

El trabajo con este tipo de investigación requiere de un método formal (método científico de investigación) que se inicia con el planteamiento de un problema de estudio delimitado y concreto, apoyado en un marco teórico que sirve de referencia para plantear una hipótesis (el supuesto a demostrar). Ese método formal incluye técnicas específicas que permiten recolectar los datos cuantificables que demanda la investigación, los cuales se analizan mediante procedimientos estadísticos. Al interpretar los resultados, es posible comprobar (o refutar) la hipótesis de trabajo del estudio; de esta forma, se puede generalizar el resultado obtenido de este análisis (Muñoz, 2011, p. 21).

## **3.2. Diseño de investigación**

La investigación se realizó con un diseño cuasi experimental, con grupo control no equivalente; dado que, se manipuló deliberadamente la variable independiente eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré”; además, los estudiantes que hacían

parte de los grupos control y experimental, no fueron asignados al azar, puesto que ya estaban conformados antes del experimento.

Al respecto: Los diseños cuasi experimentales también manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasi experimentales, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se integraron es independiente o aparte del experimento (Hernández Sampieri, 2014, p. 151)

Para este diseño se realizaron las medidas en dos momentos de tiempo, antes de aplicar el programa educativo “Quién fui, quien soy y quien seré” (pre test) y después de aplicarlo (post test), esto para verificar la existencia de una diferencia significativa entre los grupos de estudio. Cabe resaltar que para verificar la existencia de diferencias significativas entre los grupos de estudio se trabajará con un nivel de confiabilidad correspondiente al 95%, lo cual se traduce en una significancia del 5% o lo que es igual a una probabilidad del 5% de rechazar la hipótesis nula de investigación dado que esta es cierta (error tipo I)

Para este estudio se trabajó con cuatro grupos: dos de control y dos experimentales, con mediciones pre-test y pos-test esto para mantener y rectificar la validez interna de dicho estudio.

Ge.	Grupo experimental.
Gc.	Grupo control.
X.	Tratamiento.
$Y_{E1} - Y_{E2}$ .	Pretest – postest experimental
$Y_{C1} - Y_{C2}$ .	Pretest – postest control
Ge_A	Grupo experimental A (IEVC)
Gc_B	Grupo control B (IEVC)
Ge_C	Grupo experimental C (IELHG)
Gc_D	Grupo control D (LHGM)
-----	Sin tratamiento.

Tabla 6. **Diseño metodológico cuasi experimental.**

GRUPO	Pretest	Tratamiento	Postest
Ge_A	Y <sub>E1</sub>	X	Y <sub>E2</sub>
Gc_B	Y <sub>C1</sub>	-----	Y <sub>C2</sub>
Ge_C	Y <sub>E1</sub>	X	Y <sub>E2</sub>
Gc_D	Y <sub>C1</sub>	-----	Y <sub>C2</sub>

Fuente: Elaborada por el autor.

El programa educativo “Quien fui, quien soy y quien seré” se aplicó en las instituciones educativas; Villacolombia (IEVC), ubicada en la zona centro, modalidad académica y la institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina (IELHGM), ubicada en la zona oriente, con modalidad técnica, ambas instituciones educativas con grupos intactos; dado que, éstos ya estaban conformados antes de iniciar la investigación. Puesto que las dos instituciones educativas incluidas en el estudio son oficiales y además se trabajó solo con grados novenos, la validez externa de este estudio se encuentra limitado a poblaciones con características similares a la población de estudio (grados novenos en colegios oficiales de la zona centro y oriente de la ciudad de Cali).

### **3.2.1 Grado de eficacia del programa educativo “Quien fui Quien soy y quien seré”**

La eficacia mide el grado en que se cumple un objetivo o los objetivos planteados por el investigador, la definición tradicional de la eficacia es el grado en el que se alcanzan los objetivos previstos (Echevarria & Mendoza, 1999, pág. 39). Para el estudio se utilizó la formula tradicional de la eficacia, con unidad de medida en porcentajes.

Eficacia =  $(RA/RE)*100$ , donde RA (resultado alcanzado) y RE (resultado esperado)

El indicador de eficacia se obtuvo dividiendo el número de objetivos alcanzados sobre el número de objetivos previsto:

$$\text{Indicador de eficacia} = (\text{objetivos alcanzados}/\text{objetivos previstos}) * 100$$

Se tuvo en cuenta el indicador de eficacia tanto para el grupo control como para el grupo experimental, lo que permitió determinar el impacto del tratamiento del programa a través de la diferencia del indicador entre los dos grupos

### **3.2.2 Condiciones de aula.**

Para garantizar la igualdad de las condiciones del aula de clases tanto para el grupo control como para el grupo experimental que hace parte de la investigación se mantengan constantes en los dos experimentos, se generaron las siguientes características:

- Misma zona educativa para los grupos Ge y Gc.
- Misma institución educativa para los grupos Ge y Gc.
- Aulas adecuadas.
- Mismas jornada de clases.
- Igual nivel de escolaridad (grado 9).
- Plan de aula y plan de área institucionalizados para el grado noveno.
- Nivel de competencias desarrollados similares(registro diario de clases)
- Los docentes, en gran proporción sean los mismos.
- El instrumento para la recolección de datos que se aplicó en el pre test y el post test es el mismo cuestionario.
- El programa de intervención “Quien fui, quien soy y quien seré”, se aplicó simultáneamente en los grupos experimentales.

## **Prueba de normalidad**

Para observar la distribución normal de los grupos se aplicó la prueba de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk en los grupos control y experimental tanto de la institución educativa Villacolombia como los grupo control y experimental de la institución educativa Luzhaydee guerrero Molina.

## **Programa educativo “Quien fui, Quien soy y Quien Seré”**

Se realizan las siguientes fases en la intervención del programa educativo “Quien fui, quien soy y quien seré”.

### **FASE I**

Diseño del programa educativo “Quien fui, quien soy y quien seré”, centrado en las técnicas de la programación neurolingüística. Este programa se estructura en 18 sesiones de 2 horas clases, una teórica y otra práctica.

### **FASE II**

Aplicación de las sesiones por los docentes y directivos docentes pertenecientes a la planta de cargos de la institución educativa, pues el programa se estable como un eje horizontal para las áreas del conocimiento que imparte la institución educativa.

### **FASE III**

Contraste de las hipótesis con la técnica t-Student.

## **3.3. Población y Muestra**

### **3.3.1 Población.**

Es el estudio de todos los casos que concuerdan o integran un fenómeno y que deben cuantificarse para un estudio

Totalidad de un fenómeno de estudio, incluye la totalidad de unidades de análisis o entidades de población que integran dicho fenómeno y que debe cuantificarse para un determinado estudio integrando un conjunto N de entidades que participan de una

determinada característica, y se le denomina población por constituir la totalidad del fenómeno adscrito a un estudio o investigación. (Tamayo y Tamayo, 2004, p. 176).

La población del presente trabajo de investigación, se conformó con los estudiantes de grado noveno, en dos (2) instituciones educativas de las zonas centro y oriente, del municipio de Santiago de Cali, estudiantes que han sido matriculados para el año lectivo 2016 y asisten regularmente a sus clases.

**Tabla 7. Población.**

<b>Zona</b>	<b>Institución Educativa</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Grupos noveno</b>	<b>Total estudiantes</b>
Centro	Villacolombia	Académico	4	120
Oriente	Luz Haydee Guerrero M.	Técnico Industrial	4	125
Total			8	245

Fuente: Elaborada por el autor.

La población estuvo compuesta por doscientos cuarenta y cinco (245) estudiantes en grado noveno.

### **3.3.2 Muestra.**

La muestra del estudio se obtuvo de la población conformada por los estudiantes de grado noveno, seleccionando los cursos ya conformados de las instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina

El muestreo no probabilístico se basa en el juicio personal del investigador más que en la oportunidad de seleccionar elementos de muestra. El investigador puede decidir de manera arbitraria o consciente qué elementos incluir en la muestra. Las muestras no probabilísticas pueden arrojar buenos estimados de las características de población. Sin embargo, no permiten la evaluación objetiva de la precisión de los resultados de la muestra. Debido a que no hay forma de determinar la probabilidad de seleccionar un elemento en particular para su inclusión en la muestra, los estimados obtenidos no son proyectables a la población en forma estadística. Las técnicas de muestreo no

probabilístico comúnmente utilizadas incluyen muestreo por conveniencia, muestreo por juicio, muestreo por cuotas y muestreo de bola de nieve. (Malhotra, , 2004, p. 320).

En consecuencia, el muestreo que se utilizó fue el no probalístico por conveniencia; dado que, los grupos estaban ya conformados antes de iniciar la investigación. Además, la elección de las instituciones educativas tanto en la zona centro como en la zona oriente para el presente estudio, se realizó por la facilidad del acceso.

La muestra del presente estudio, estuvo compuesta por los estudiantes de dos (2) grupos control y dos (2) grupos experimental, en las instituciones educativas de Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina.

Tabla 8. **Muestra.**

Zona	Institución Educativa	Grupos noveno	Total estudiantes
Centro	Villacolombia	2	60
Oriente	Luz Haydee Guerrero M.	2	60
Total		4	120

Fuente: elaborada por el autor.

La muestra estuvo compuesta por ciento veinte (120) estudiantes de grado noveno, siendo  $n=120$

### **3.3.2.1 Criterios de Inclusión.**

- Estar matriculado en grado noveno.
- Asistir regularmente a clases.

### **3.3.2.2 Criterios de Exclusión.**

- No estar matriculado en grado noveno.
- No asistir a pesar de estar matriculado.
- Retirarse de la institución durante el proceso del estudio.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

El instrumento utilizado para la recolección de datos, fue un cuestionario que diseñó el autor, para los propósitos del presente estudio

Para elaborar el cuestionario se debe tener en cuenta el propósito de la prueba, el tiempo, el número de personas examinadas, las instalaciones, la población a quien va dirigida, la habilidad para redactar los ítems, la longitud de la prueba y la dificultad de las preguntas. (Gallego de Parada & Moreno Garzon, 1999, p. 88).

Encontramos entonces en el instrumento para la recolección de datos es el cuestionario, puesto que las respuestas se obtienen directamente de los sujetos estudiados, además se ajusta a los propósitos del presente estudio, con base en la población a estudiar, las variables e indicadores y los objetivos de la investigación.

#### **3.4.1. Descripción de Instrumentos.**

El instrumento evaluó la eficacia del clima social escolar en las instituciones de educación básica secundaria, esta prueba consta de cuarenta y un (41) ítems, con una escala de respuesta tipo Likert, con selección de 1 a 5, dirigida a estudiantes de básica secundaria.

La importancia de la escala diseñada a diferencias de otras escalas, es que en esta consideramos que la forma como el estudiante percibe su entorno puede distorsionar su propia realidad, es decir la realidad interna puede ser muy diferente a la realidad externa de un estudiante, la diferencia está en el cómo percibe su realidad, es por eso que las afirmaciones del cuestionario están orientadas además de la relación Estudiante-docente, Alumno – alumno incluimos El yo.

### Escala Likert

En esta escala se le presenta al estudiante una afirmación y se le pide que la califique de 1 a 5 según su grado de acuerdo o en desacuerdo.

- 1 Nunca.
- 2 Casi nunca
- 3 A veces
- 4 Casi siempre
- 5 Siempre

### Elementos del cuestionario

#### Variable independiente

Eficacia del Programa educativo “Quien fui, Quien soy y Quien Seré”

Instrumento curricular donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje, que permite orientar al docente en su práctica con respecto a los objetivos a lograr, las conductas que deben manifestar los alumnos, las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear con este fin.

Tabla 9. Ítem dimensiones Variable Independiente.

VARIABLE	DIMENSIONES	ÍTEMS
Eficacia del programa educativo “Quién fui, Quién soy y Quién seré”	Motivación para el aprendizaje	01, 02, 03, 04, 05, 06,07,08
	Estrategias de la PNL	09, 10, 11, 12,13,14
	Resolución de conflictos	15, 16,17

Fuente: elaborada por el autor.

## Variable Dependiente

### Clima Social Escolar

Arón y Milicic (1999), el clima social escolar se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar.

Tabla 10. Ítem Variable dependiente.

VARIABLE	DIMENSIONES	ÍTEMS
Clima social escolar	Liderazgo pedagógico	18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28
	Nivel de Comunicación	29,30,31,32
	Trabajo en Equipo	33,34
	Nivel de integración	35,36,37,38,39,40,41.

Fuente: elaborada por el autor.

La duración de la aplicación del cuestionario fue de una hora.

### 3.4.2. Validación del Instrumento.

La validación del instrumento se realizó mediante la técnica de juicio de expertos y prueba piloto, que permitió realizar las respectivas correcciones y o ajustes para recolectar la información requerida dentro de la presente investigación.

#### 3.4.2.1 Técnica Juicio de Expertos.

La validación de juicio de expertos se realizó con tres profesionales invitando para ello a tres doctores catedráticos de diferentes Universidades de la región con experiencia en el campo educativo y amplia experiencia en el campo investigativo, se les solicitó su

participación en el proceso y opinión sobre la estructura, redacción de los ítems, contenido y pertinencia del instrumento, la cual fue estimada para realizar las modificaciones pertinentes para su posterior aplicación.

La validación por juicio de expertos se realizó teniendo en cuenta la variable de estudio que observa la profundidad o relevancia de los ítems, preguntas o reactivos, en relación a las características de los grupos muestrales. Examinan la coherencia interna entre los indicadores con las variables y las dimensiones así como aspectos generales de redacción y forma. Dentro de la realización de los instrumentos de medición se encuentra la validez de constructo, que es “la idoneidad del contenido de un test o ítem(s) para un fin determinado según la percepción de los examinados, usuarios, y/o el público en general” (Secolsky, Óp. Cit., pp. 82-83.); y la validez de contenido, se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide, que “consiste en que los ítems de un instrumento de medición sean relevantes y representativos del constructo para un propósito evaluativo particular” (Mitchell. Óp. Cit., pp. 27-36), esta validez establece que tan adecuados y representativos son los ítems del instrumento, del constructo que se está midiendo.

Una vez que se obtiene la evaluación de los expertos contenida en la matriz de la validación, se procede a contrastar sus opiniones con respecto a cada ítems o concepto; aceptándose como válido el criterio de la mayoría y modificando aquellos ítems o conceptos en donde el criterio que predomine sea el de mejorar o cambiar algún aspecto de los mismos. (USM, 2000, p.30)

Con este proceso y después de aplicar los correctivos sugeridos por los expertos en algunos reactivos y tras su aprobación, se determinó que el instrumento diseñado contiene validez, por cuanto las interrogantes que en él se plantearon, cumplen con las características de la pertinencia del instrumento, validez de contenido y cobertura del alcance de la

investigación, permitiendo con ello el cumplimiento del objetivo general y específicos del estudio (anexos 1,2 y 3).

### **3.4.2.2 Técnica Prueba Piloto.**

En el presente estudio se realizó la aplicación de la prueba piloto al instrumento: encuesta a estudiantes, se efectuó un pilotaje con un grupo con características similares a los grupos muestrales correspondió a un grado noveno del centro educativo Villa Colombia de la jornada de la mañana con treinta (30) estudiantes.

La intención del pilotaje consistió en evaluar aspectos relacionados con el entendimiento del instrumento por parte de los participantes, en un contexto similar al ideal para la aplicación de la prueba, descrito en la fase anterior. La evaluación del instrumento en la prueba piloto se realizó con los aspectos propuestos por Iraossi (2006) para dicho fin, se presentan a continuación:

- El entendimiento por parte del participante del objetivo de la prueba
- La comodidad del participante al responder la prueba
- La claridad con que está redactada la prueba
- La extensión de tiempo asignado para la solución de la prueba
- La extensión de la prueba

Los objetivos principales de la prueba piloto son:

- Evaluar la idoneidad del instrumento.
- Calcular la extensión de la encuesta o el tiempo necesario para completarla.
- Determinar la calidad de la tarea del encuestador. (Iraossi, 2006, p. 89)

En consecuencia se aplicó al cuestionario el alfa de Cronbach, según (Malhotra, , 2004):

“Prueba piloto se refiere a la aplicación del cuestionario en una pequeña muestra de

encuestados para identificar y eliminar posibles problemas. Aun el mejor cuestionario se puede mejorar con una prueba piloto” (p. 501).

### **3.4.2.3 Prueba de Confiabilidad Alfa de Cronbach.**

Para establecer la confiabilidad del instrumento de cuestionario para estudiantes y comprobar su consistencia interna se aplicó la prueba estadística denominada alfa de Cronbach. Los valores de alfa de Cronbach a partir de 0,70 son aceptables, considerados buenos a partir del 0,8 y muy altos cuando superan el 0,90 como indica Bisquerra (1987) para estos efectos el cuestionario arrojó un alfa de 0,85 aproximadamente, esto nos permite afirmar que el instrumento tiene un buen índice de fiabilidad.

Tabla 11. **Estadísticos de fiabilidad.**

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,850	42

Fuente: elaborado por el autor.

## **3.5 Técnicas para el procesamiento de datos**

Después de aplicado el instrumento se procedió a procesar los datos, empleando el programa Excel donde se creó una base de datos del pre test y el pos test, además del programa estadístico SPSS 20 de las interrelaciones entre las variables son orientadas al logro de resultados deseados, con mucha efectividad, de manera que sus procedimientos de análisis estadístico conduzcan al objetivo deseado. Todo ello realizado en un ambiente gráfico, en el cual todo el sistema SPSS está inmerso, esta herramienta reduce en gran medida el tiempo empleado en preparar los datos extraídos para realizar el análisis de la información. De igual se empleó el estadígrafo t-Student para contrastar la hipótesis a través del programa estadístico SPSS 20.

El t-student se utilizó para determinar si hay una diferencia significativa entre las medias de dos grupos, se empleó para la comparación de dos medias de poblaciones independientes y normales. Como primer paso se aplicó una prueba K-S (Kolmogorov Smirnov) con el fin de establecer si los datos obtenidos pertenecían a una distribución normal, luego se procede a realizar la prueba de hipótesis con el estadístico t-Student.

## CAPÍTULO IV

### PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

#### Procesamiento de datos: resultados

Después de haber aplicado el pre test y post test a estudiantes de grado noveno en las instituciones educativas de Santiago de Cali Villacolombia y Luz Haydee Guerrero para establecer la eficacia del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de las zonas educativas centro y oriente de Cali, 2016, se presentan las siguientes tablas y gráficas con el análisis de los resultados obtenidos:

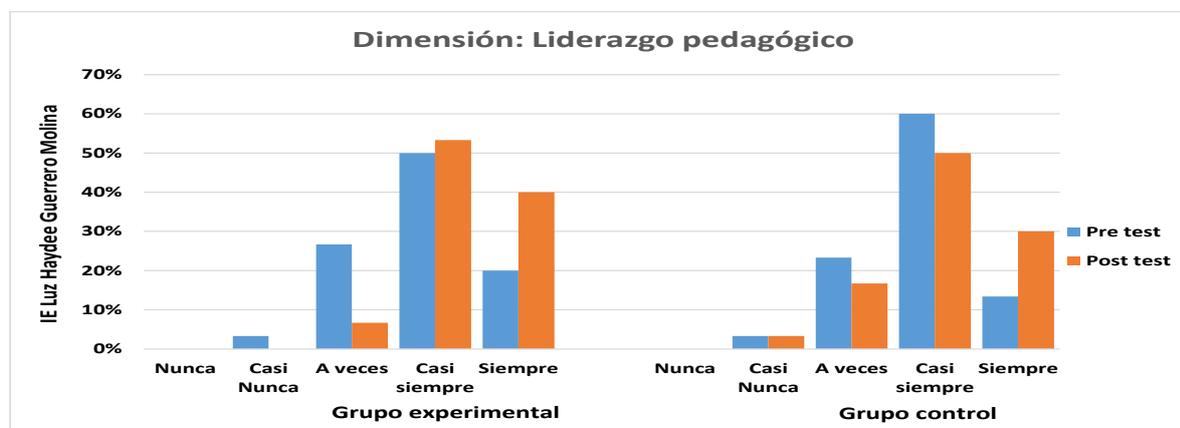
#### Variable dependiente: Clima social escolar

*Tabla 12. Frecuencias de los grupos experimental y control de la dimensión liderazgo pedagógico IE L.H.G.*

Escala	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa
	Ge_A pre test	Ge_A pre test	Gc_B pre test	Gc_B pre test	Ge_A post	Ge_A post	Gc_B post test	Gc_B post test
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi Nunca	1	3,3%	1	3,3%	0	0%	1	3,3%
A veces	8	26,7%	7	23,3%	2	6,7%	5	16,7%
Casi siempre	15	50%	18	60%	16	53,3%	15	50%
Siempre	6	20%	4	13,4%	12	40,0%	9	30%

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016

**Figura 5. Dimensión liderazgo pedagógico I.E.L.H.G.**



Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

En los resultados relacionados con la dimensión denominada “liderazgo pedagógico”, en el grupo experimental de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina, encontramos que en el pre-test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con un 50%, mientras el 20% en “Siempre”, 26.7% en “A veces” y un 3.3% en “casi nunca”, en tanto que en el post – test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con el 53.3%, con una marcada tendencia a “Siempre” con el 40%, y “A veces” con el 6.7%. En los resultados del grupo control, en el pre test, se obtuvo que el índice de mayor frecuencia se ubicó en la escala “casi siempre” con un 60%, mientras que el 13.4% en “siempre”, 23.3% en “A veces” y 3.3% en “casi nunca”, en tanto que en el post test el mayor índice de frecuencia estuvo en la escala “casi siempre” con 50%, mientras el 30% en siempre, 16% en “A veces” y 3.3% en “casi nunca”.

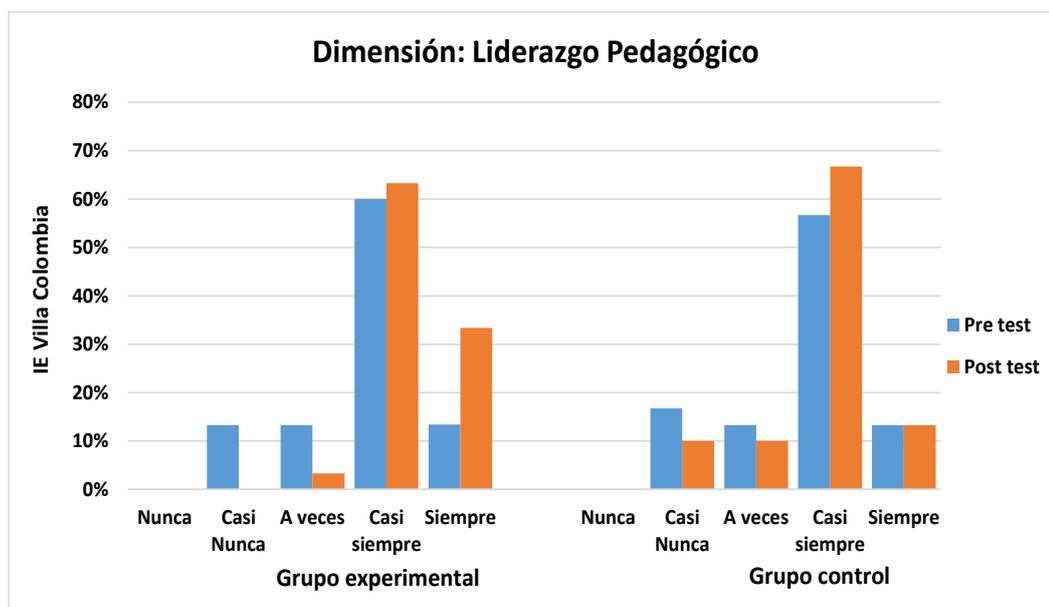
Los resultados revelan que la eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” si ha influenciado favorablemente la dimensión “liderazgo pedagógico”, debido a que los valores porcentuales con marcada tendencia a “siempre” y “casi siempre” se evidencia en el post test del grupo experimental

Tabla 13. Frecuencias de los grupos experimental y control de la dimensión liderazgo pedagógico I.E Villacolombia.

Escala	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa
	Ge_A pre test	Ge_A pre test	Gc_B pre test	Gc_B pre test	Ge_A post	Ge_A post	Gc_B post test	Gc_B post test
<b>Nunca</b>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
<b>Casi Nunca</b>	4	13,3%	5	16,7%	0	0,0%	3	10,0%
<b>A veces</b>	4	13,3%	4	13,3%	1	3,3%	3	10,0%
<b>Casi siempre</b>	18	60,0%	17	56,7%	19	63,3%	20	66,7%
<b>Siempre</b>	4	13,4%	4	13,3%	10	33,4%	4	13,3%

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel.  
Cali, octubre 2016

Figura 6. **Dimensión liderazgo pedagógico I.E.V.**



Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

En los resultados relacionados con la dimensión denominada “liderazgo pedagógico”, en el grupo experimental de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Villacolombia, encontramos que en el pre-test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con un 60%, mientras el 13.4% en “Siempre”, 13.3% en “A veces” y un 13.3% en “casi nunca”, en tanto que en el post – test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con el 63.3%, con una marcada tendencia a “Siempre” con el 33.4%, y “A veces” con el 3.3%. En los resultados del grupo control, se obtuvo que el índice de mayor frecuencia en el pre test, se ubicó en la escala “casi siempre” con un 56.7%, mientras que el 13.3% en “siempre”, 13.3% en “A veces” y 16.7% en “casi nunca”, en tanto que en el post test el mayor índice de frecuencia estuvo en la escala “casi siempre” con 66.7%, mientras el 13.3% en siempre, 10% en “A veces” y 10% en “casi nunca”.

Los resultados revelan que la eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” si ha influenciado favorablemente la dimensión “liderazgo pedagógico”, debido a

que los valores porcentuales con marcada tendencia a “siempre” y “casi siempre” se evidencia en el post test del grupo experimental.

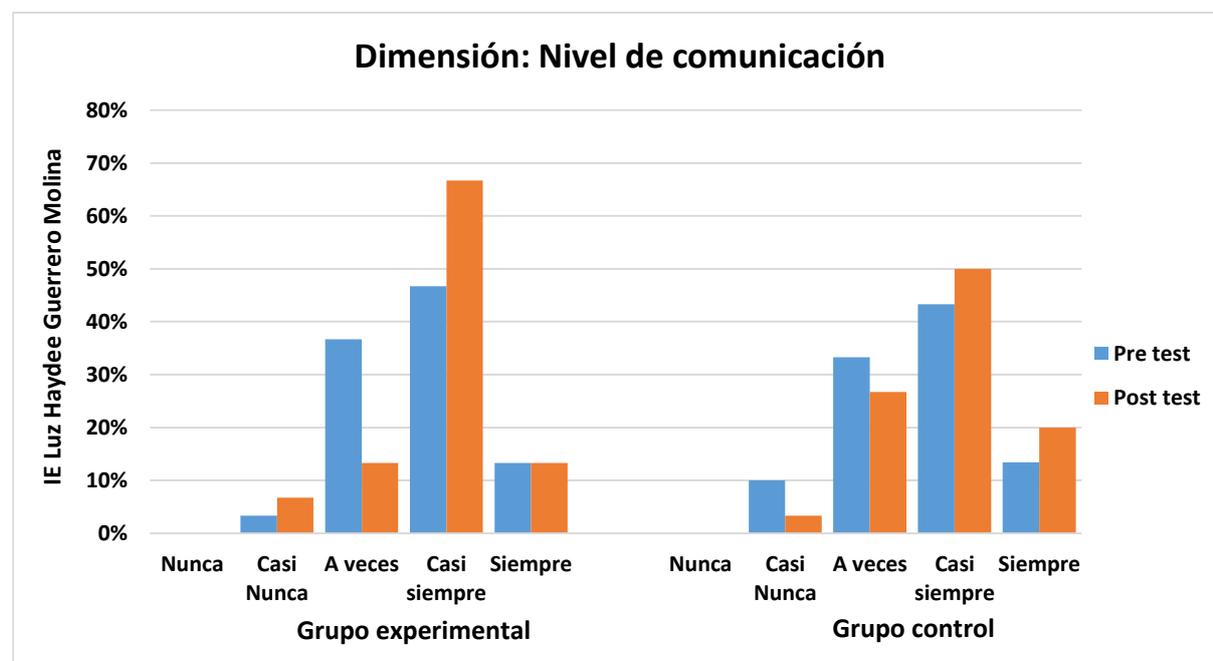
### Dimensión nivel de comunicación

Tabla 14. Frecuencias de los grupos experimental y control de la dimensión nivel de comunicación I.E LHGM

Escala	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa
	Ge_A pre test	Ge_A pre test	Gc_B pre test	Gc_B pre test	Ge_A post	Ge_A post	Gc_B post test	Gc_B post test
Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Casi Nunca	1	3,3%	3	10,0%	2	6,7%	1	3,3%
A veces	11	36,7%	10	33,3%	4	13,3%	8	26,7%
Casi siempre	14	46,7%	13	43,3%	20	66,7%	15	50,0%
Siempre	4	13,3%	4	13,4%	4	13,3%	6	20,0%

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016

Figura 7. Dimensión nivel de comunicación I. E. L.H.



Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

En los resultados relacionados con la dimensión denominada “nivel de comunicación”, en el grupo experimental de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina, encontramos que en el pre-test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con un 46.7%, mientras el 13.3% en “Siempre”, 36.7% en “A veces” y un 3.3% en “casi nunca”, en tanto que en el post – test, el mayor índice de

frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con el 66.7%, mientras “Siempre” con el 13.3%, “A veces” con el 13.3% y casi nunca con el 6.7%. En los resultados del grupo control, se obtuvo que el índice de mayor frecuencia en el pre test, se ubicó en la escala “casi siempre” con un 43.3%, mientras que el 13.4% en “siempre”, 33.3% en “A veces” y 10% en “casi nunca”, en tanto que en el post test el mayor índice de frecuencia estuvo en la escala “casi siempre” con 50%, mientras el 20% en siempre, 26.7% en “A veces” y 3.3% en “casi nunca”.

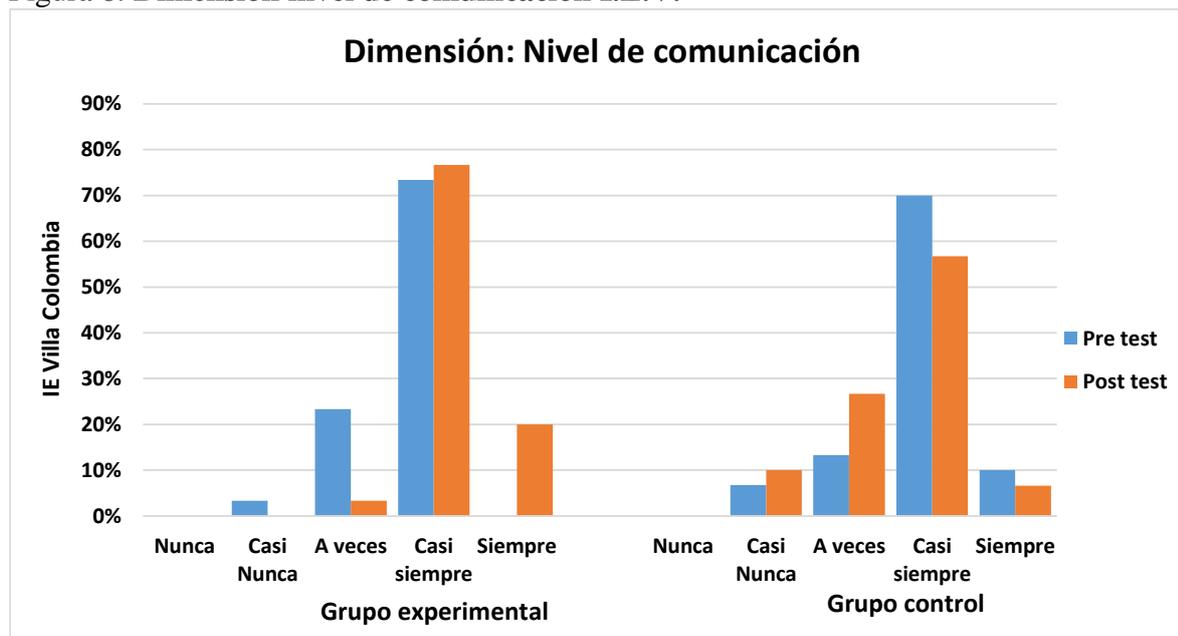
Los resultados revelan dos casos positivos, el primero que la eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” si ha influenciado favorablemente la dimensión “nivel de comunicación”, debido a que los valores porcentuales con marcada tendencia a “casi siempre”, se evidencia en el post test del grupo experimental. El segundo resultado es que el pos test del grupo control tuvo una marcada tendencia a “casi siempre” y “siempre”, siendo estos resultados mejores que los del grupo experimental, esto demuestra que para esta dimensión tanto el programa de intervención como el tradicional fueron positivos.

Tabla 15. Frecuencias de los grupos experimental y control de la dimensión nivel de comunicación I.E Villacolombia.

Escala	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa
	Ge_A pre test	Ge_A pre test	Gc_B pre test	Gc_B pre test	Ge_A post	Ge_A post	Gc_B post test	Gc_B post test
Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Casi Nunca	1	3,3%	2	6,7%	0	0,0%	3	10,0%
A veces	7	23,3%	4	13,3%	1	3,3%	8	26,7%
Casi siempre	22	73,4%	21	70,0%	23	76,7%	17	56,7%
Siempre	0	0,0%	3	10,0%	6	20,0%	2	6,6%

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016

Figura 8. Dimensión nivel de comunicación I.E.V.



Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

En los resultados relacionados con la dimensión denominada “nivel de comunicación”, en el grupo experimental de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Villacolombia, encontramos que en el pre-test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con un 73.4%, mientras el 0% en “Siempre”, 23.3% en “A veces” y un 3.3% en “casi nunca”, en tanto que en el post – test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con el 76.7%, con marcada tendencia a “Siempre” con el 20%, y “A veces” con el 3.3%. En los resultados del grupo control, se obtuvo que el índice de mayor frecuencia en el pre test, se ubicó en la escala “casi siempre” con un 70%; mientras que, el 10% en “siempre”, 13.3% en “A veces” y 6.7% en “casi nunca”, en tanto que en el post test el mayor índice de frecuencia estuvo en la escala “casi siempre” con 56.7%, mientras el 6.6% en siempre, 26.7% en “A veces” y 10% en “casi nunca”.

Los resultados revelan que la eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” si ha influenciado favorablemente la dimensión “nivel de comunicación”, debido a que los valores porcentuales con marcada tendencia a “siempre” y “casi siempre” se evidencia en el post test del grupo experimental.

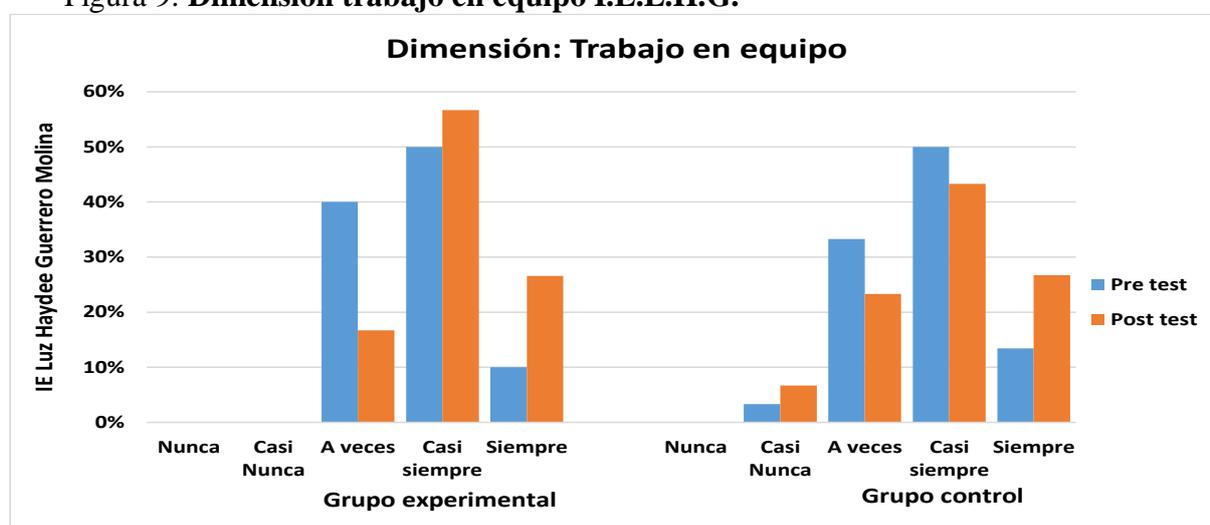
## Dimensión trabajo en equipo

Tabla 16. Frecuencias de los grupos experimental y control de la dimensión trabajo en equipo I.E.L.H.G.

Escala	Frec absoluta Ge_A pre test	Frec relativa Ge_A pre test	Frec absoluta Gc_B pre test	Frec relativa Gc_B pre test	Frec absoluta Ge_A post	Frec relativa Ge_A post	Frec absoluta Gc_B post test	Frec relativa Gc_B post test
Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Casi Nunca	0	0,0%	1	3,3%	0	0,0%	2	6,7%
A veces	12	40,0%	10	33,3%	5	16,7%	7	23,3%
Casi siempre	15	50,0%	15	50,0%	17	56,7%	13	43,3%
Siempre	3	10,0%	4	13,4%	8	26,6%	8	26,7%

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016

Figura 9. Dimensión trabajo en equipo I.E.L.H.G.



Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

En los resultados relacionados con la dimensión denominada “trabajo en equipo”, en el grupo experimental de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina, encontramos que en el pre-test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con un 50%, mientras el 10% en “Siempre”, 40% en “A veces”, en tanto que en el post – test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con el 56.7%, con marcada tendencia a “Siempre” con el 26.6%, y “A veces” con el 16.7%. En los resultados del grupo control, se obtuvo que el índice de mayor frecuencia en el pre test, se ubicó en la escala “casi siempre” con un 50%; mientras que, el 13.4% en “siempre”, 33.3% en “A veces” y 3.3% en “casi nunca”. En tanto que, en el post test el mayor

índice de frecuencia estuvo en la escala “casi siempre” con 43.3%; mientras el 26.7% en siempre, 23.3% en “A veces” y 6.7% en “casi nunca”.

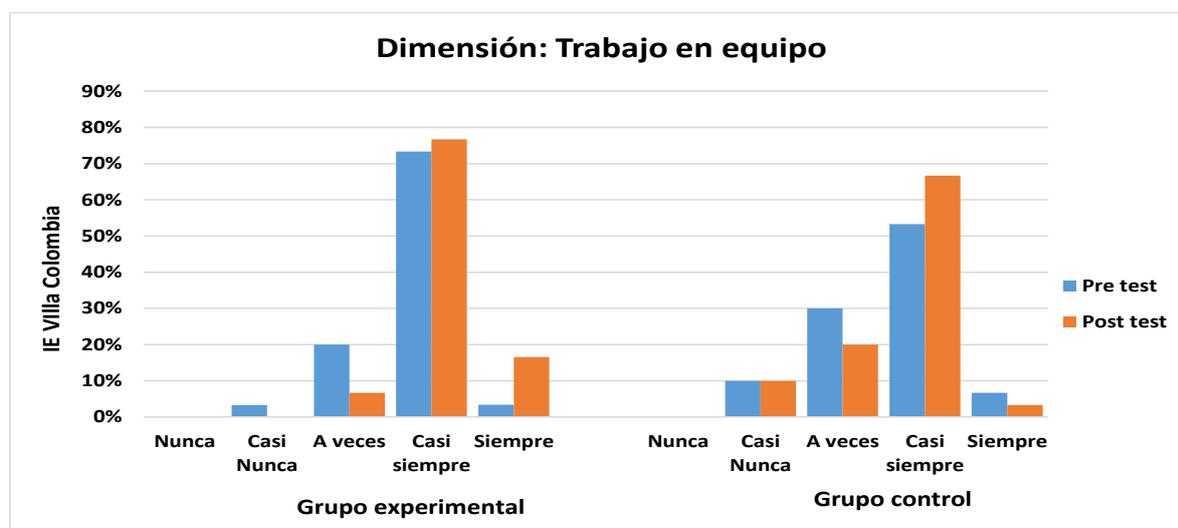
Los resultados revelan que la eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” si ha influenciado favorablemente la dimensión “trabajo en equipo”, debido a que los valores porcentuales con marcada tendencia a “siempre” y “casi siempre” se evidencia en el post test del grupo experimental, aunque llama la atención la tendencia en el nivel “A veces” del pos test del grupo control y experimental que puede estar relacionado con la conceptualización de los alumnos con el trabajo en equipo

Tabla 17. Frecuencias de los grupos experimental y control de la dimensión trabajo en equipo I.E Villacolombia.

Escala	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa
	Ge_A pre test	Ge_A pre test	Gc_B pre test	Gc_B pre test	Ge_A post	Ge_A post	Gc_B post test	Gc_B post test
Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Casi Nunca	1	3,3%	3	10,0%	0	0,0%	3	10,0%
A veces	6	20,0%	9	30,0%	2	6,7%	6	20,0%
Casi siempre	22	73,3%	16	53,3%	23	76,7%	20	66,7%
Siempre	1	3,4%	2	6,7%	5	16,6%	1	3,3%

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016

Figura 10. Dimensión trabajo en equipo I.E.V.



Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

En los resultados relacionados con la dimensión denominada “trabajo en equipo”, en el grupo experimental de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Villacolombia, encontramos que en el pre-test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con un 73.3%, mientras el 3.4% en “Siempre”, 20% en “A veces”, y 3.3 en “casi nunca”, en tanto que en el post – test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con el 76.7%, con marcada tendencia a “Siempre” con el 16.6%, y “A veces” con el 6%. En los resultados del grupo control, se obtuvo que el índice de mayor frecuencia en el pre test se ubicó en la escala “casi siempre” con un 53.3%, mientras que el 6.7% en “siempre”, 30% en “A veces” y 10% en “casi nunca”, en tanto que en el post test el mayor índice de frecuencia estuvo en la escala “casi siempre” con 66.7%, mientras el 3.3% en siempre, 20% en “A veces” y 10% en “casi nunca”.

Los resultados revelan que la eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” si ha influenciado favorablemente la dimensión “trabajo en equipo”, debido a que los valores porcentuales con marcada tendencia a “siempre” y “casi siempre” se evidencia en el post test del grupo experimental, aunque llama la atención la tendencia en el nivel “A veces” del pos test del grupo control y experimental que puede estar relacionado con la conceptualización de los alumnos con el trabajo en equipo.

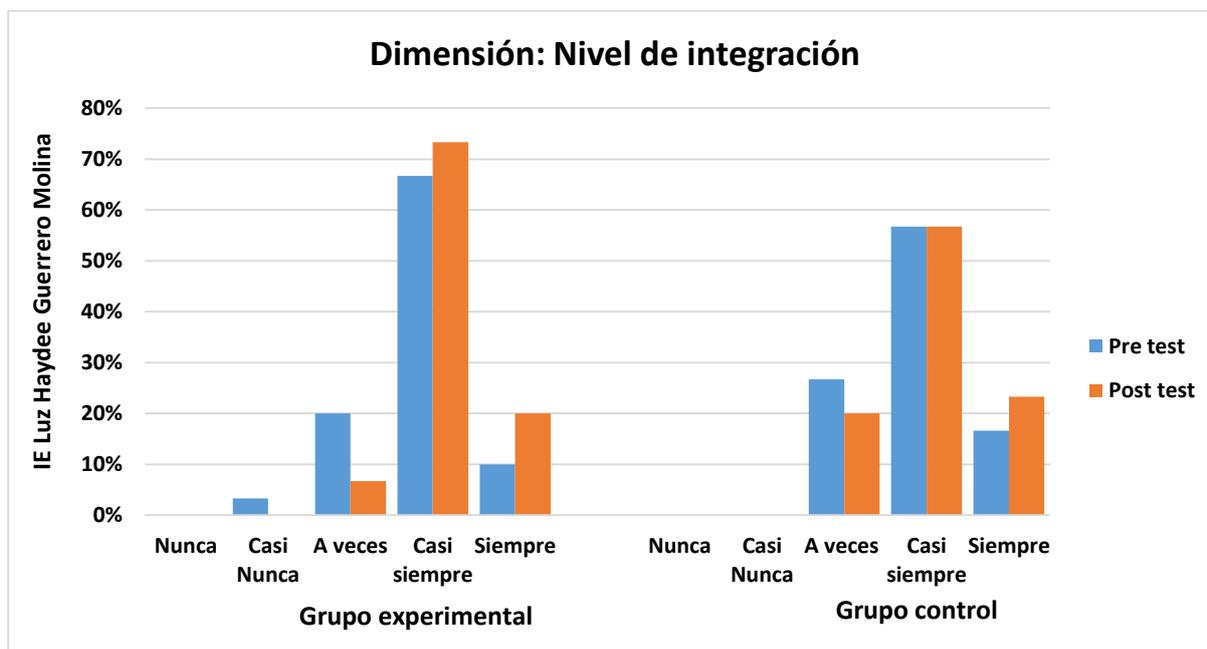
### Dimensión nivel de integración

Tabla 18. Frecuencias del Grupo Experimental y Control de la Dimensión Nivel de Integración I.E.L.H.G.

Escala	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa
	Ge_A pre test	Ge_A pre test	Gc_B pre test	Gc_B pre test	Ge_A post	Ge_A post	Gc_B post test	Gc_B post test
Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Casi Nunca	1	3,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
A veces	6	20,0%	8	26,7%	2	6,7%	6	20,0%
Casi siempre	20	66,7%	17	56,7%	22	73,3%	17	56,7%
Siempre	3	10,0%	5	16,6%	6	20,0%	7	23,3%

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016

Figura 11. Dimensión nivel de integración I.E.L.H.G



Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

En los resultados relacionados con la dimensión denominada “nivel de integración”, en el grupo experimental de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina, encontramos que en el pre-test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con un 66.7%, mientras el 10% en “Siempre”, 20% en “A veces”, y 3.3 en “casi nunca”, en tanto que en el post – test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con el 73.3%, con marcada tendencia a “Siempre” con el 20%, y “A veces” con el 3.3%. En los resultados del grupo control, el índice de mayor frecuencia en el pre test, se ubicó en la escala “casi siempre” con un 56.7%, mientras que el 23.3% en “siempre”, y un 26.7% en “A veces”; en tanto que, en el post test el mayor índice de frecuencia estuvo en la escala “casi siempre” con 56.7%, mientras el 3.3% en siempre, y 20% en “A veces”.

Los resultados revelan que la eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” si ha influenciado favorablemente la dimensión “nivel de integración”, debido a

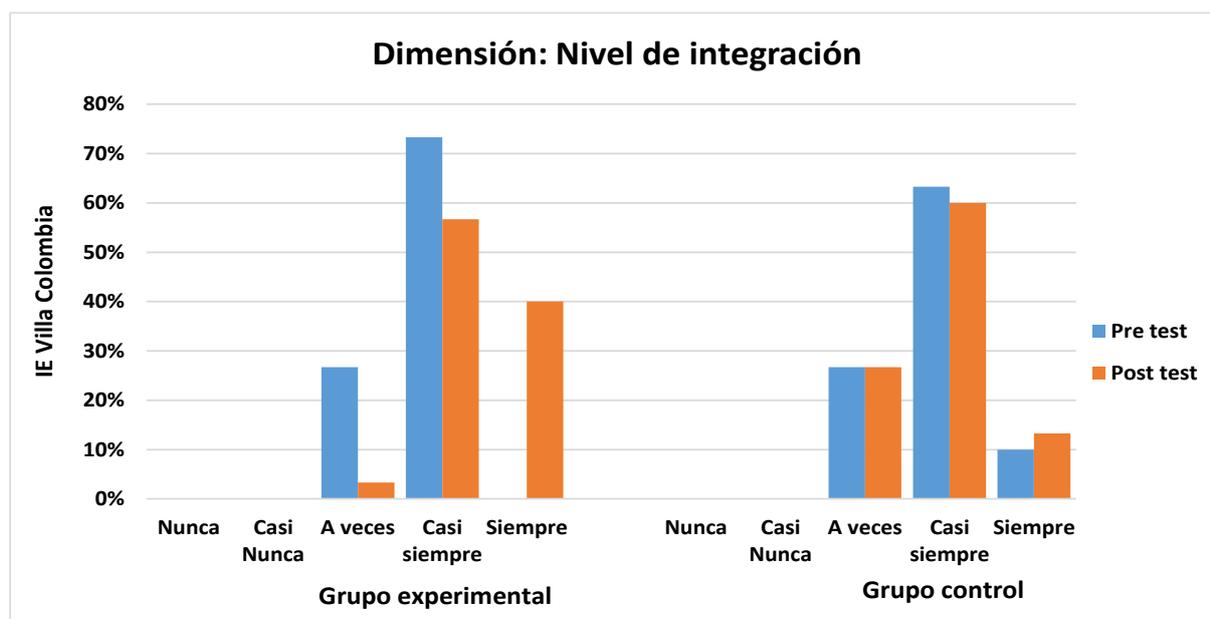
que los valores porcentuales con marcada tendencia a “siempre” y “casi siempre” se evidencia en el post test del grupo experimental.

Tabla 19. Frecuencias de los grupos experimental y control de la dimensión nivel de integración IE Villacolombia

Escala	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa
	Ge_A pre test	Ge_A pre test	Gc_B pre test	Gc_B pre test	Ge_A post	Ge_A post	Gc_B post test	Gc_B post test
Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Casi Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
A veces	8	26,7%	8	26,7%	1	3,3%	8	26,7%
Casi siempre	22	73,3%	19	63,3%	17	56,7%	18	60,0%
Siempre	0	0,0%	3	10,0%	12	40,0%	4	13,3%

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016

Figura 12. Dimensión nivel de integración I.E.V.



Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

En los resultados relacionados con la dimensión denominada “nivel de integración”, en el grupo experimental de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Villacolombia, encontramos que en el pre-test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con un 73.3%, mientras se obtuvo 26.7% en “A veces”, en tanto que, en el post – test, el mayor índice de frecuencia se ubicó en la escala “Casi siempre” con el

56.7%, con marcada tendencia a “Siempre” con el 40%, y “A veces” con el 3.3%. En los resultados del grupo control, en el pre test el índice de mayor frecuencia, se ubicó en la escala “casi siempre” con un 63.3%, mientras que el 10% en “siempre”, y un 26.7% en “A veces”, en tanto que en el post test el mayor índice de frecuencia estuvo en la escala “casi siempre” con 60%, mientras el 13.3% en siempre, y 26.7% en “A veces”.

Los resultados revelan que la eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” si ha influenciado favorablemente la dimensión “nivel de integración”, debido a que los valores porcentuales con marcada tendencia a “siempre” y “casi siempre” se evidencia en el post test del grupo experimental.

#### **4.2. Contraste de Hipótesis**

Con base en la información recolectada antes y después de la implementación del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar, se realizó un análisis estadístico con la prueba t Student involucrando el Pre-test y el Pos-test.

El grupo experimental fueron treinta (30) estudiantes del grado 9° de la institución educativa Villacolombia y treinta (30) de la Institución Educativa Luz Haydee Guerrero, los cuales fueron intervenidos con el programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar y el grupo de control que correspondió al grado 9° de la jornada de la mañana y tarde de las respectivas instituciones educativas donde A veces involucró el programa, éstos de igual manera con TREINTA (30) jóvenes. Dicho análisis, se realizó en el software SPSS de IBM versión 19.

Como primer paso se aplicó una prueba K-S (Kolmogorov Smirnov) y la Shapiro-Wilk teniendo en cuenta la última por tratarse de grupos muestrales menores a cincuenta, con el fin de establecer si los datos obtenidos pertenecían a una distribución Normal. Esto se realizó en ambos grupos (experimental y control) de las dos instituciones educativas para el Pre-test, obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 20. Prueba de normalidad.

Grado	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PRE 9-1 GRUPO	,162	30	,043	,931	30	,053
TEST EXPERIMENTAL(I.E.L.H.G.)						
9-1V GRUPO EXPERIMENTAL (I.E.V.C.)	,152	30	,074	,881	30	,051
9-2V GRUPO CONTROL (I.E.V.C.)	,142	30	,127	,957	30	,258
9-3 GRUPO CONTROL(I.E.L.H.G.)	,137	30	,155	,954	30	,212

Fuente: Elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Criterio para determinar la normalidad:

- p valor  $\geq \alpha$  aceptar  $H_0 \Rightarrow$  Los datos provienen de una distribución **normal**.
- p valor  $\leq \alpha$  aceptar  $H_a \Rightarrow$  Los datos **No** provienen de una distribución **normal**.

El resultado obtenido, muestra en la tabla n° 20, que el **p valor. es 0,053** para el grupo experimental de la institución educativa Luz Haydee Guerrero y **0,051** para el grupo experimental de la institución educativa Villacolombia ( $p.sig > 0.05$ ). Esto define que los datos provienen de una distribución **normal** para el grupo experimental de ambas instituciones.

Del grupo Control se evidencia que el **p valor. es de 0,212** para el grupo control de la Institución Educativa Luz Haydee y de **0,258** para el grupo de la Institución Educativa Villacolombia lo que nos demuestra que es mayor a 0,05 ( $p.sig > 0.05$ ) por lo tanto los datos provienen de una distribución **normal** para el grupo de control de las dos instituciones es normal.

Debido a que ambas distribuciones eran normales, se procedió a aplicar la prueba T student para muestras independientes y la prueba de Levene para igualdad de varianzas en la

institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina. De esta manera se buscan contrastar las siguientes hipótesis:

**H<sub>0</sub>** No hay diferencia significativa en las medias del pre test del grupo control y el grupo experimental de la institución educativa Luz Haydee Guerrero.

**H<sub>1</sub>** Existe diferencia significativa en las medias del pre test del grupo control y el grupo experimental de la institución educativa Luz Haydee Guerrero.

Tabla 21. **Prueba T para diferencia de medias entre el pre test del grupo control y del grupo experimental de la institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina.**

Prueba de muestras independiente

Pre test	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				95% Intervalo de confianza para la diferencia		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	1,303	,258	,613	58	,542	2,900	4,729	-6,565	12,365
No se han asumido varianzas iguales			,613	57,998	,542	2,900	4,729	-6,565	12,365

Fuente: Elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

### Interpretación de la Prueba:

La prueba de Levene para la igualdad de varianzas indica si se supone igualdad de varianzas o no, si el estadístico es mayor 0.05 suponemos varianzas iguales, en caso contrario supondremos varianzas distintas el resultado para la prueba de las poblaciones es ( $f=1,303$ ;  $p>0,05$ ), por tal motivo dado que el p valor fue igual a 0,542 se suponen varianzas iguales.

Igualmente, la prueba T para la igualdad de medias nos da una significación mayor de 0,05 en los grupos control y experimental, por lo que no existe evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias entre los grupos control y experimental de la institución educativa Luz Haydee Guerrero al inicio de la investigación.

Se procedió a aplicar la prueba t Student para muestras independientes y la prueba de Levene para igualdad de varianzas en la institución educativa Villacolombia

### Hipótesis:

**H<sub>0</sub>** No hay diferencia significativa en las medias del pre test del grupo control y experimental de la institución educativa Villacolombia.

**H<sub>1</sub>** Existe diferencia significativa en las medias del pre test del grupo control y experimental de la institución educativa Villacolombia.

Tabla 22. Prueba T para diferencia de medias entre el pre test del grupo control y del grupo experimental de la institución educativa Villacolombia.

Prueba de muestras independiente

PRE TEST	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				Error tip. de la diferenc	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera 1)	Diferen cia de medias		Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	1,336	,253	,498	58	,621	2,400	4,822	-7,251	12,051

Fuente: Elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

### Interpretación de la Prueba

El p valor obtenido para la prueba de Levene de igualdad de varianzas es mayor a 0.05 (0,253), por lo tanto la hipótesis nula de igualdad de varianzas no se rechaza, se supone varianzas iguales para el grupo control y grupo experimental de la institución educativa Villacolombia

De igual forma, la prueba t para la igualdad de medias nos da un p valor mayor a 0.05 (0,621), por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que las medias en los grupos control y experimental de la IE Villacolombia, son iguales al inicio de la investigación.

### **Diferencia de Resultados en el Post Test**

Se realizó la prueba T para muestras relacionadas se tomó el grupo intervenido o experimental de las Instituciones Educativas participantes con el fin de rechazar o aceptar la hipótesis nula bajo los siguientes parámetros:

### **Interpretación de la prueba:**

**H<sub>0</sub>:** No hay diferencia significativa en las medias del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016

**H<sub>1</sub>:** Existe diferencia significativa en las medias del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016

En busca de comparar los datos recolectados antes y después de la implementación del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar, se realizó una prueba t-Student donde se confrontaron los resultados del pre-test y post-test tanto del grupo experimental de la Institución Educativa Luz Haydee Guerrero, así como del grupo experimental de la Institución Educativa Villacolombia.

**Tabla 23. Media del pre test y pos test del grupo experimental de la Institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina**

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación Tip.	Error Típ. De La Media
Par 1	Pre Test	146,30	30	18,361	3,352
	Pos_Test	156,10	30	15,912	2,905

Fuente elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

**Tabla 24. Prueba T para muestras relacionadas, diferencia de medias entre el pre test y el pos test en el grupo experimental de la institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina**

Prueba de muestras relacionadas									
Diferencias Relacionadas									
		Media	Desviación n Típ.	Error Típ. De La Media	95% Intervalo De Confianza Para La Diferencia		T	Gl	Sig. (Bilateral)
Par	Pre Test - 1 Pos_Test	-9,800	21,840	3,987	Inferior -17,955	Superior -1,645	-2,458	29	,020

Fuente: Elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

**Tabla 25. Media del pre test y pos test del grupo experimental de la Institución educativa Villacolombia.**

Estadísticas de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	PRE_TEST_TOTAL	139,23	30	16,132	2,945
	POS_TEST	160,20	30	15,471	2,825

Fuente: Elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

**Tabla 26. Prueba T para muestras relacionadas, diferencia de medias entre el pre test y el pos test en el grupo experimental de la institución educativa Villacolombia.**

Prueba de muestras relacionadas									
Diferencias relacionadas									
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
Par	PRE_TEST_TOTA L - POS_TEST	-20,967	23,831	4,351	Inferior -29,865	Superior -12,068	-4,819	29	,000

Fuente: Elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

Sí el P significativo (bilateral) es menor que 0,05 ( $P.sig < 0.05$ ) existe diferencia significativa entre las medias. Se rechaza la hipótesis nula.

Para el grupo experimental se realizó el estudio comparativo entre las medias de pre-test y del post test, donde se constató una significancia menor que 0,05 para ambos casos de grupos experimentales obteniendo un **p valor = 0,020** para la I.E. Luz Haydee Guerrero y un **p valor = 0,00** para la I. E. Villacolombia como se aprecia en la tabla N° 24 y 26 respectivamente. Esto permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna demostrando que existe diferencia significativa en las medias del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016, para el grupo experimental pues la media para el post test es significativamente mayor que para el pre test en este grupo. Dicho resultado indica el impacto positivo del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar evidenciando el mejoramiento de la convivencia en los estudiantes a partir de la intervención.

La prueba T de muestras relacionales indica que existe diferencias significativas entre las puntuaciones del pre test con las puntuaciones pos test después de la aplicación del programa educativo se **acepta la hipótesis general alterna.**

La aplicación del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” influye fortaleciendo significativamente el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016.

### **Hipótesis Específica 1**

En busca de comparar los datos recolectados antes y después de la implementación del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar, se realizó una prueba t-Student donde se confrontaron los resultados del pre-test y post-test

tanto del grupo experimental de la Institución Educativa Luz Haydee Guerrero así como del grupo experimental de la Institución Educativa Villacolombia en la dimensión liderazgo pedagógico.

**Tabla 27. Medias de la dimensión liderazgo pedagógico en el pre test y pos test de los grupos control y experimental de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina**

Estadísticos de muestras relacionadas

PRE TEST - POS TEST					
D4 LIDERAZGO					
PEDAGÓGICO					
	Grado	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
I.E. LUZ HAYDEE GUERRERO	9-1(Experimental)	38,24	30	7,322	1,360
		42,69	30	5,708	1,060
	9-3 (control)	38,10	30	7,092	1,274
I.E. VILLA COLOMBIA		40,16	30	7,660	1,376
	9-1(experimental)	36,27	30	9,273	1,693
		43,17	30	4,654	,850
	9-2 (control)	34,53	30	10,395	1,898
		36,67	30	9,693	1,770

Fuente: Elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

**Tabla 28. Correlaciones de muestras relacionadas de la dimensión Liderazgo pedagógico de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina**

PRE TEST- POS TEST D4				
LIDERAZGO				
PEDAGÓGICO				
	Grado	N	Correlación	Sig.
LUZ HAYDEE GUERRERO	9-1(Experimental)	30	,266	,163
	9-3 (control)	30	,319	,080
VILLA COLOMBIA	9-1(experimental)	30	-,275	,141
	9-2(control)	30	,042	,825

Fuente: Elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

Tabla 29. Prueba T para muestras relacionadas en la dimensión liderazgo pedagógico, diferencia de medias entre el pre test y el pos test en el grupo experimental y control de las instituciones educativas Luz Haydee Guerrero Molina y Villacolombia.

Prueba de muestras relacionadas

PRE TEST -		Diferencias relacionadas							
POS TEST D4							95% Intervalo de		
LIDERAZGO					Error	confianza para la			
PEDAGÓGIC					tip. de la	diferencia			Sig.
O	Grado	Media	Desviación tip.	media	Inferior	Superior	t	gl	(bilateral)
I.E. LUZ HAYDEE	9-1 (Experimenta)	-4,448	7,998	1,485	-7,491	-1,406	-2,995	28	,006
GUER	9-3 (control)	-2,065	8,621	1,548	-5,227	1,098	-1,333	30	,192
I.E. VILLA COLOMBIA	91 (experimenta)	-6,900	11,463	2,093	-11,180	-2,620	-3,297	29	,003
	9-2(control)	-2,133	13,910	2,540	-7,328	3,061	-,840	29	,408

Fuente: Elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

Sí el p valor (bilateral) es menor que 0,05 ( $P.sig < 0.05$ ) existe diferencia significativa entre las medias se rechaza la hipótesis nula.

Para el grupo experimental se realizó el estudio comparativo entre las medias de pre-test y del post-test de la dimensión liderazgo pedagógico, donde se constató una significancia menor que 0,05 para ambos casos de grupos experimentales obteniendo un **p valor= 0,006** para la I.E. Luz Haydee Guerrero y un **p valor =0,003** para la I. E. Villacolombia como se puede observar en la tabla N°29 Esto permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna demostrando que existe diferencia significativa en las medias del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016, para el grupo experimental pues la media para el post test es significativamente mayor que para el pre test en este grupo en la dimensión liderazgo pedagógico . Dicho resultado indica el impacto positivo del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el

clima social escolar evidenciando el mejoramiento de la convivencia en los estudiantes a partir de la intervención.

Se rechaza la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna demostrando que la aplicación del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” influye significativamente en el liderazgo pedagógico en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016.

### Hipótesis específica 2

En busca de comparar los datos recolectados antes y después de la implementación del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar, se realizó una prueba t-Student donde se confrontaron los resultados del pre-test y post-test tanto del grupo experimental de la Institución Educativa Luz Haydee Guerrero así como del grupo experimental de la Institución Educativa Villacolombia en la dimensión nivel de comunicación.

**Tabla 30. Medias de la dimensión nivel de comunicación en el pre test y pos test de los grupos control y experimental de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina**

Estadísticos de muestras relacionadas

PRE TEST - POS TEST					
D5 NIVEL DE COMUNICACIÓN					
	Grado	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
I. E. LUZ HAYDEE GUER	9-1(Experimental)	13,52	30	2,886	,536
		14,48	30	2,400	,446
	9-3 (control)	13,48	30	3,492	,627
I. E. VILLA COLOMBIA		14,10	30	3,487	,626
	9-1(experimental)	13,63	30	2,297	,419
		15,33	30	1,493	,273
	9-2(control)	13,80	30	2,917	,533
		13,13	30	3,003	,548

Fuente: elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

Tabla 31. **Correlaciones de muestras relacionadas de la dimensión nivel de comunicación de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina**

PRE TEST - POS TEST				
D5 NIVEL DE COMUNICACIÓN				
	Grado	N	Correlación	Sig.
LUZ HAYDEE GUER	9-1(Experimental)	29	-,012	,953
	9-3 (control)	31	,212	,251
VILLA COLOMBIA	9-1(experimental)	30	,037	,847
	9-2(control)	30	-,174	,358

Fuente: elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

Tabla 32. **Prueba T para muestras relacionadas en la dimensión nivel de comunicación, diferencia de medias entre el pre test y el pos test en el grupo experimental y control de las instituciones educativas Luz Haydee Guerrero Molina y Villacolombia.**

Prueba de muestras relacionadas									
PRE TEST - POS TEST D5 NIVEL DE COMUNICACIÓN		Diferencias relacionadas							
N	Grado	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
I.E.LUZ HAYDEE GUERRERO	9-1 (Experimental)	-,966	3,775	,701	-2,401	,470	-1,377	28	,179
I.E. VILLA - COLOMBIA	9-3 (control)	-,613	4,379	,787	-2,219	,993	-,779	30	,442
	9-1 (experimental)	-1,700	2,693	,492	-2,706	-,694	-3,458	30	,002
	9-2(control)	,667	4,536	,828	-1,027	2,360	,805	29	,427

Fuente: elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

Sí el p valor (bilateral) es menor que 0,05 ( $P.sig < 0.05$ ) existe diferencia significativa entre las medias. Se rechaza la hipótesis nula.

Para el grupo experimental se realizó el estudio comparativo entre las medias de pre-test y del post-test de la dimensión nivel de comunicación, donde se observó una significancia de los grupos experimentales obteniendo un **p valor= 0,179** para la I.E. Luz Haydee Guerrero y un **p valor= 0,002** para la I. E. Villacolombia, como se puede observar en la tabla N°32.

En la Institución Educativa Luz Haydee Guerrero el p valor fue mayor al 0.05 pero al observar las puntuaciones de la media del grupo experimental se puede apreciar una mejoría en los resultados del grupo pos test, así como la significancia con relación del grupo control.

Se puede apreciar en la tabla n° 32 que la significancia bilateral en el grupo experimental de la Institución Educativa Villacolombia es de 0,002 menor a 0.05 y del 0,179 en la Institución Luz Haydee Guerrero.

Se rechaza la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna demostrando que la aplicación del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” influye significativamente en el nivel de comunicación en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016.

### **Hipótesis específica 3**

En busca de comparar los datos recolectados antes y después de la implementación del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar, se realizó una prueba t-Student donde se confrontaron los resultados del pre-test y pos-test tanto del grupo experimental de la Institución Educativa Luz Haydee Guerrero así como del grupo experimental de la Institución Educativa Villa Colombia en la dimensión Trabajo en equipo.

Tabla 33. **Medias de la dimensión trabajo en equipo del el pre test y pos test de los grupos control y experimental de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina**

Estadísticos de muestras relacionadas

PRE TEST - POS TEST					
D6TRABAJO EN EQUIPO					
	Grado	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
I.E. LUZ HAYDEE GUERRERO	9-1(Experimental)	7,23	30	1,331	,243
		7,73	30	1,388	,253
	9-3 (control)	7,03	30	1,450	,265
		7,40	30	1,673	,306
I. E. VILLA COLOMBIA	9-1(experimental)	7,30	30	1,343	,245
		7,87	30	1,008	,184
	9-2(control)	6,80	30	1,750	,319
		6,93	30	1,721	,314

Fuente: elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

Tabla 34. **Correlaciones de muestras relacionadas de la dimensión trabajo en equipo de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina**

PRE TEST - POS TEST D6				
TRABAJO EN EQUIPO	Grado	N	Correlación	Sig.
LUZ HAYDEE GUER	9-1(Experimental)	30	-,170	,368
	9-3 (control)	30	,051	,788
VILLA COLOMBIA	9-1(experimental)	30	,209	,268
	9-2(control)	30	-,131	,492

Fuente: elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

**Tabla 35. Prueba T para muestras relacionadas en la dimensión trabajo en equipo, diferencia de medias entre el pre test y el pos test en el grupo experimental y control de las instituciones educativas Luz Haydee Guerrero Molina y Villacolombia**

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas							
		Media	Desvia ción típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
PRE TEST - POS TEST D6 TRABAJO EN EQUIPO	Grado				Inferior	Superior			
I.E.LUZ HAYDEE GUERRERO	9-1 (Experimental)	-,500	2,080	,380	-1,277	,277	-1,316	29	<b>,198</b>
I.E.VILLA - COLOMBIA	9-3 (control)	-,367	2,157	,394	-1,172	,439	-,931	29	,360
	9-1 (experimental)	-,567	1,501	,274	-1,127	-,006	-2,067	29	<b>,048</b>
	9-2(control)	-,133	2,609	,476	-1,108	,841	-,280	29	,782

Fuente: Elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

Sí el p valor (bilateral) es menor que 0,05 ( $P.sig < 0.05$ ) existe diferencia significativa entre las medias. Se rechaza la hipótesis nula.

Para el grupo experimental se realizó el estudio comparativo entre las medias de pre-test y del post-test de la dimensión trabajo en equipo, donde se observó una significancia de los grupos experimentales obteniendo un **p valor= 0,198** para la I.E. Luz Haydee Guerrero y un **p valor= 0,048** para la I. E. Villacolombia, como se puede observar en la tabla N°32.

En la Institución Educativa Luz Haydee Guerrero el p valor fue mayor al 0.05 pero al observar las puntuaciones de la media del grupo experimental se puede apreciar una mejoría en los resultados del grupo pos test, así como la significancia con relación del grupo control.

Se puede apreciar en la tabla n° 32 que la significancia bilateral en el grupo experimental de la Institución Educativa Villacolombia es de 0,002 menor a 0.05 y del 0,179 en la Institución Luz Haydee Guerrero.

Se rechaza la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna demostrando que la aplicación del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” influye significativamente en el

nivel de trabajo en equipo en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016.

#### Hipótesis Específica 4

En busca de comparar los datos recolectados antes y después de la implementación del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar, se realizó una prueba t-Student donde se confrontaron los resultados del pre-test y post-test tanto del grupo experimental de la Institución Educativa Luz Haydee Guerrero así como del grupo experimental de la Institución Educativa Villacolombia en la dimensión nivel de integración.

**Tabla 36. Medias de la dimensión nivel de integración de el pre test y pos test de los grupos control y experimental de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina**

Estadísticos de muestras relacionadas					
Institución Educativa	Grado	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
I.E. LUZ HAYDEE GUERRO.	9-1(Experimental)	24,27	30	4,025	,735
		26,33	30	2,820	,515
	9-3 (control)	24,07	30	4,571	,835
I. E. VILLA COLOMBIA		25,70	30	4,481	,818
	9-1(experimental)	22,93	30	2,504	,457
		28,43	30	3,104	,567
	9-2(control)	23,67	30	3,977	,726
		23,90	30	4,634	,846

Fuente: Elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

Tabla 37. **Correlaciones de muestras relacionadas de la dimensión nivel de integración de las Instituciones educativas Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina**

PRE TEST - POS TEST D7				
NIVEL DE INTEGRACIÓN	Grado	N	Correlación	Sig.
I.E.LUZ HAYDEE GUERRERO	9-1(Experimental)	30	-,269	,150
	9-3 (control)	30	,169	,371
I.E. VILLA COLOMBIA	9-1(experimental)	30	-,196	,300
	9-2(control)	30	,163	,390

Fuente: Elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

Tabla 38. **Prueba T para muestras relacionadas en la dimensión nivel de integración, diferencia de medias entre el pre test y el pos test en el grupo experimental y control de las instituciones educativas Luz Haydee Guerrero Molina y Villacolombia.**

Prueba de muestras relacionadas

PRE TEST - POS TEST D7/NIVEL DE INTEGRACIÓN		Diferencias relacionadas				95% Intervalo de confianza para la diferencia			Sig. (bilateral)
N	Grado	Desviación típ.	Error típ. de la media	Superior	Inferior	r	t	gl	
LUZ HAYDEE GUER	9-1 (Experimental)	-2,067	5,502	1,005	-4,121	-,012	-2,057	29	,049
	9-3 (control)	-1,633	5,834	1,065	-3,812	,545	-1,533	29	,136
VILLA COLOMBIA	9-1 (experimental)	-5,500	4,353	,795	-7,125	-3,875	-6,921	29	,000
	9-2(control)	-,233	5,594	1,021	-2,322	1,855	-,228	29	,821

Fuente: Elaborado por el autor con apoyo del software SPSS v.19.

Sí el P significativo (bilateral) es menor que 0,05 ( $P.sig < 0.05$ ) indicará que sí hay diferencia significativa entre las medias. Se rechaza la hipótesis nula.

Para el grupo experimental se realizó el estudio comparativo entre las medias de pre-test y del post-test de la dimensión nivel de integración, donde se constató una significancia menor que 0,05. Para ambos casos de grupos experimentales obteniendo un **p valor = 0,049** para la

I.E. Luz Haydee Guerrero y un **p valor = de 0,000** para la I. E. Villacolombia como se puede observar en la tabla N°38

Esto permite rechazar la hipótesis nula demostrando que el programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” mejora el nivel de integración en la básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016.

### **Eficacia del programa educativo “Quien fui, quien soy y quien seré”**

Para el estudio se utilizó el Indicador de eficacia = (objetivos alcanzados/objetivos previstos)\*100. Donde los objetivos propuestos fueron 4.

Se analizó el grado de eficacia del programa, por institución educativa:

#### **Institución educativa Villacolombia**

Objetivos propuestos 4

Objetivos alcanzados 4

Indicador eficacia =  $(4/4)*100$ .

Indicador de eficacia = 100

El grado de eficacia del programa educativo “Quien fui, quien soy y quien seré” para la institución educativa Villacolombia fue del 100%.

#### **Institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina**

Objetivos propuestos 4

Objetivos alcanzados 2

Indicador eficacia =  $(2/4)*100$ .

Indicador de eficacia = 50

El grado de eficacia del programa educativo “Quien fui, quien soy y quien seré” para la institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina fue del 50%

#### 4.1 Discusión de Resultados

Esta investigación tuvo como objetivo establecer la eficacia del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de las zonas educativas centro y oriente de Cali, 2016.

Se logró verificar la significativa eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” en el **Liderazgo Pedagógico** en instituciones educativas de básica secundaria de las zonas educativas centro y oriente de Cali, 2016, ya que el contraste de hipótesis demostró la eficacia del programa en el clima social escolar en la dimensión liderazgo pedagógico según el contraste realizado con el estadístico t Student con un p valor de 0.003 y 0.006 en las Instituciones Educativas Luz Haydee Guerrero y Villacolombia respectivamente, significancia mucho menor al 0.05, lo que permitió rechazar la hipótesis nula corroborando la eficacia del programa en esta dimensión y relacionándose estrechamente con la percepción positiva de los estudiantes sobre el liderazgo pedagógico después de la aplicación del programa en el grupo experimental (figura 5) en la institución

Luz Haydee Guerrero, así como en la Institución Villacolombia (figura 6). De acuerdo con Cuenca (2015) el liderazgo pedagógico, entonces, es el establecimiento de metas y expectativas para la institución; la planificación rigurosa del proceso pedagógico en torno a ello, así como la coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo. Del mismo modo, abarca la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado, con marcos colaborativos de retroalimentación entre el directivo y los profesores, y el buen aprovechamiento de los recursos. , uno de los más importantes factores que impactan positivamente en el éxito educativo.

De hecho, son los directores de escuela “exitosos” aquellos que crean las condiciones para mejorar el entorno escolar, que lleva a una enseñanza y un

aprendizaje más efectivos, (Robinson et al., 2009; Marzano et al., 2005; Pont et al., 2008; Heck and Hallinger, 2005, Louis et al., 2011; Hargreaves and Shirley, 2011)

De ahí la importancia del liderazgo pedagógico propio de la labor docente y directiva. El liderazgo directivo es uno de los factores escolares más importantes en el aprendizaje de los alumnos (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Asimismo, la “investigación empírica ha producido diversos modelos de prácticas de dirección y liderazgo educativo, y reportado la existencia de un repertorio de prácticas que son realizadas por la mayoría de los directivos líderes que tienen éxito en sus escuelas” (Day, 2007, en López-Gorosave, Slater & García-Garduño, 2010, p. 33).

La calidad de las escuelas va a depender en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo (Álvarez, 2001, en Cuevas & Díaz, 2005), compuesto por el director o rector, el vicerrector académico, el coordinador académico o el jefe técnico pedagógico; este último ocupa un lugar preferente en los programas de política educativa. Estos equipos se diferencian por la función que desempeñan, la cual es decisiva para mejorar los resultados escolares, al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en la situación y el ambiente escolar (OCDE, 2008). (Rodríguez-Molina, 2011, pp. 3,4)

Landolfi, (2010) “Para tomar decisiones difíciles en poco tiempo y con datos imprecisos y/o ambiguos” (p. 45). Los estudiantes esperan de sus líderes, que sean capaces de analizar adecuadamente cada una de las situaciones profesionales que el día a día proporciona, además de la valentía para aplicar la correcta y rápida toma de decisiones, sin vacilaciones y asegurándose, que estas se ejecutarán adecuadamente. Un líder que no toma decisiones o que las pospone, invalida su actuación y provoca desconcierto y desconfianza entre sus colaboradores.

Se consiguió analizar la eficacia del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” en el **nivel de comunicación** de instituciones educativas de básica secundaria de las zonas educativas centro y oriente de Cali, 2016, el contraste de hipótesis arrojó que el programa educativo en el clima social escolar en la dimensión nivel de comunicación tiene una significancia baja, ya que si bien se obtuvo un p valor. 0.002 en la institución Villacolombia menor al 0.05, se observó un fenómeno en la Institución Luz Haydee Guerrero donde el p valor fue de 0,179 mayor al 0.05 según el contraste realizado, al observar los resultados obtenidos en la percepción de los estudiantes en el post test realizado al grupo experimental después del programa fue positivo (figura 7) por parte de la Institución Luz Haydee Guerrero, así como por parte de los estudiantes de Villacolombia (figura 8), ambos porcentajes significativos pero que llaman a la reflexión frente a la significancia obtenida en el estadístico de t Student, para revisar el proceso de comunicación de mensajes y escucha activa trabajados en esta dimensión, es importante en este sentido poder programar a los estudiantes para que presenten una disposición asertiva que favorezca los niveles de comunicación, el docente podría usar estrategias de programación Neuro Lingüística ; la PNL estudia la manera como representamos nuestra experiencia a través de nuestra neurología (neuro), como nos comunicamos con nosotros mismos y con otros (lingüística), y cómo podemos cambiar nuestras maneras habituales de pensar, comunicarnos o comportarnos (programación). La PNL es el proceso de aprender acerca de cómo pensamos, nos comunicamos y actuamos, de modo que podamos empezar a pensar, a comunicarnos y a actuar de maneras más útiles y fluidas. (Bandler & Fitzpatrick, 2008, p. 30) .

Es interesante poder poner en práctica técnicas de la PNL como el rapport que es una técnica muy interesante de la PNL que brinda la posibilidad de crear un contexto para que la comunicación sea más efectiva con las personas con quienes nos relacionamos a diario, para reforzar la idea, se podría definir rapport como la capacidad y la destreza que tiene

el ser humano poro colocarse en el lugar de la otra persona y comprenderlo. Al mismo tiempo que permita que la otra persona también sienta la misma empatía y afinidad hacia nosotros. Permitiendo así, que este más abierto a una conversación más amena, sincera y agradable para ambos, teniendo como resultado una relación ganar - ganar en la comunicación y en las interacciones diarias. (Ylich & Tarazona , 2017)

De acuerdo con los estudios de Albert Mehrabian, uno de los principales expertos en la comunicación interpersonal, señala que para lograr la efectividad de la comunicación es importante la unión de tres tipos de elementos que se relacionan en un mensaje cada vez que hablamos, que son: 1. visuales, 2. vocales, y 3. verbales (citado en Hybels y Weaver, 1974, p 81).

Teniendo en cuenta lo que ocurre en una situación de comunicación: en los primeros segundos, al comunicarnos, lo primero que hacemos es vernos unos a otros: cómo somos, cómo nos movemos, cómo estamos vestidos, etcétera. Los elementos visuales producen el primer impacto para la aceptación o el rechazo de la interacción, pues conforman la primera impresión; el sentido visual capta rápidamente la información y con base en nuestra percepción selectiva recibimos, analizamos, evaluamos y emitimos el primer juicio de aceptación o rechazo hacia el comunicador y su mensaje.

En seguida, apreciamos la voz, al vernos unos y otros, al mismo tiempo escuchamos, por lo que los sonidos de la voz son los que reforzarán o modificarán la primera impresión formada por los elementos visuales: el “cómo lo dice” hace que la interpretación de lo que escuchamos refuerce o modifique el primer juicio visual hacia el mensaje o el comunicador, ya que la entonación o el énfasis de la voz puede modificar la percepción sobre la persona e incluso cambiar el significado del mensaje. Racionalizamos el contenido. Las ideas, convertidas en palabras, serán el elemento verbal que complete la evaluación de aprobación o rechazo hacia el mensaje o el comunicador, pues es en este plano donde se examinan el tema

y sus derivaciones, el lenguaje y nivel de vocabulario empleados, junto con el sonido de la voz y las formas visuales del comunicador, que completan el mensaje y su interpretación, como un todo.

Las múltiples situaciones en las que los procesos de comunicación se presentan en forma continua y permanente nos obligan a utilizar nuestras potencialidades, para generar conductas o acciones que son vistas como habilidades necesarias para lograr una influencia favorable en nuestro entorno y ser aprobados por los demás. Tales habilidades generalmente se desarrollan acordes a las normas de comportamiento establecidas por los grupos y fundadas en sus tradiciones, valores e ideales personales. La clave para lograr la competencia en la comunicación depende, entonces, de la capacidad de desarrollar habilidades que nos permitan adaptarnos con facilidad a los tipos más variados de situaciones y actuar en la forma que aprueben los demás y uno mismo.

“Toda acción social es afectada por el contexto físico en el que ocurre”. (Knapp, 1984.) Los objetos y la ubicación que tienen dentro de un lugar físico como muebles, lámparas, plantas, esculturas, artículos decorativos, etcétera, también fueron analizados en relación con la recepción o el rechazo de la comunicación, y la disciplina que los estudia es la comunicación artefactual.

Se logró analizar la eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” en la conducta en el **trabajo en equipo** de instituciones educativas de básica secundaria de las zonas educativas centro y oriente de Cali, 2016, el contraste de hipótesis demostró que no existe eficacia del programa educativo en el clima social escolar en la dimensión trabajo en equipo con un p valor de 0.198 y p valor. de 0.048 (tabla 33), en la institución Educativa Luz Haydee Guerrero y Villacolombia respectivamente según el contraste realizado. P sig mayores y muy cercanos al 0.05 lo que permitió aceptar la hipótesis nula y reflexionar sobre los indicadores valorados de identidad y compromiso ético que si bien la percepción de los

estudiantes frente a esta dimensión fue favorable ( figura 9 y 10) de acuerdo con (Pozner, 2000), el trabajo en equipo se caracteriza por la comunicación fluida entre las personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo, es así como se centra en las metas trazadas en un clima de confianza y de apoyo recíproco entre sus integrantes, donde los movimientos son de carácter sinérgico. Se verifica que el todo es mayor al aporte de cada miembro.

Todo ello redundará, en última instancia, en la obtención de resultados de mayor impacto. Los equipos son un medio para coordinar las habilidades humanas y generar con acuerdo respuestas rápidas a problemas cambiantes y específicos. El término equipo deriva del vocablo escandinavo skip, que alude a la acción de "equipar un barco".

Se corroboró la eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” para mejorar significativamente la conducta en el **nivel de integración** en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro de Cali, 2016. El contraste de hipótesis demostró la eficacia del programa educativo en el clima social escolar en la dimensión nivel de integración, según el contraste realizado con p valor 0.049 y p valor. De 0.000. en las Instituciones educativas Luz Haydee Guerrero y Villacolombia respectivamente, p significancia menores al 0.05 lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa

En esta dimensión nivel de integración los estudiantes del **grupo experimental** de las instituciones luz Haydee Guerrero y Villacolombia después de la intervención con el programa educativo en el pos test expresaron un porcentaje positivo en esta dimensión (figura 11 y 12) que se relaciona con el contexto social y el establecer relaciones afectivas; según (Lerner & Bobek, 2005), los psicólogos educativos y del desarrollo están cada vez más interesados en el papel del contexto. El individuo en desarrollo se ve afectado por efectos contextuales tanto internos como externos.

Los niños crecen en familias y son miembros de comunidades étnicas, religiosas, económicas y lingüísticas específicas; viven en vecindarios, asisten a escuelas y forman parte de grupos, equipos o coros. Los programas sociales y educativos, así como las políticas de gobierno, afectan sus vidas. Esos contextos influyen en el desarrollo de conductas, creencias y conocimientos al brindar recursos, apoyos, incentivos y castigos, expectativas, profesores, modelos, herramientas, es decir, todos los bloques de construcción del aprendizaje y el desarrollo.

Según (Echevarría & Mendoza, 1999) el grado de eficacia esta dado en la medida en que se alcanzan los objetivos previstos en un estudio, para la institución educativa Villacolombia se determino que se alcanzaron los 4 objetivos previstos, obteniendo así un grado de eficacia del 100%, mientras que para la institución educativa Luz Haydee Guerrero Molina se alcanzaron dos objetivos de los cuatro propuestos, lo que indico un grado de eficacia del 50%.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 5.1 Conclusiones

1. La eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy, quién seré” influye significativamente en el **liderazgo pedagógico** de básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali – 2016. El resultado del contraste de hipótesis específica 1 a través de la t Student confirmó que existe una diferencia significativa la dimensión liderazgo pedagógico del clima social escolar, tanto en el pre-test y el post-test, donde se encontró un p valor inferior a un  $\alpha = 0,05$  (nivel de significancia) para ambos casos de grupos experimentales obteniendo un p valor= 0,006 para la I.E. Luz Haydee Guerrero y un p valor =0,003 para la I. E. Villacolombia; a través del estadístico t es también posible llegar a la misma conclusión puesto que lo que permitió rechazar la hipótesis nula corroborando la eficacia del programa en esta dimensión al aceptar la hipótesis alterna demostrando con un 95% de confianza la eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” influye significativamente en el liderazgo pedagógico en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016.

2. La eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy, quién seré” influye significativamente en el **nivel de comunicación** en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali – 2016. Al comprobar la eficacia del programa en una de las dos instituciones educativas el contraste de **hipótesis específica 2** con t Student demostró la eficacia del programa en el clima social escolar en la institución Villacolombia. El estudio comparativo entre las medias de pre-test y del post-test, de la dimensión nivel de comunicación se constató un  $\alpha = 0,05$  (nivel de significancia) obteniendo un **p valor= 0,002** para la I. E. Villacolombia lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. En el caso de la Institución Luz Haydee Guerrero, se

obtuvo un **p valor =0,179**, lo que permitió aceptar la hipótesis nula. Para IETI Luz Haydee Guerrero Molina, demostrando que el programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré”, no influye significativamente en el nivel de comunicación en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016. Llama a la reflexión frente a la significancia obtenida en el estadístico, para revisar el proceso de comunicación de mensajes y escucha activa trabajados en esta dimensión en la Institución Luz Haydee Guerrero.

3. La eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy, quién seré” influye significativamente en el **trabajo en equipo** en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali – 2016. El contraste de **hipótesis específica 3** demostró que existe eficacia del programa educativo en la dimensión **trabajo en equipo** en la I.E. Villacolombia al obtener un p valor = 0.048, menor al  $\alpha = 0,05$  (nivel de significancia) del t student que permitió en este caso rechazar la hipótesis nula corroborando la eficacia del programa “Quién fui, quién soy, quién seré” en la dimensión trabajo en equipo. Por el contrario el contraste con t Student arrojó un **p valor = 0.198** para la Institución Educativa Luz Haydee Guerrero, mayor a  $\alpha = 0,05$  (nivel de significancia) lo que llevó a que no existe evidencia estadística significativa para concluir que influye en el trabajo en equipo; este resultado, se relaciona estrechamente con el obtenido en la dimensión de nivel de comunicación reflejando falencias en el nivel de comunicación que puede ser la causa del resultado obtenido en la dimensión de trabajo en equipo.

4. La eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” mejora el **nivel de integración** en la básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016. El estudio comparativo entre las medias de pre-test y del post-test de la dimensión nivel de integración, se constató en el contraste de **hipótesis específica 4** una significancia menor que  $\alpha = 0,05$  (nivel de significancia). Para ambos casos

de grupos experimentales obteniendo un **p valor = 0,049** para la I.E. Luz Haydee Guerrero y un **p valor = de 0,000** para la I. E. Villacolombia, esto permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna concluyendo con un 95% de probabilidad la eficacia del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” mejora el nivel de integración en la básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016.

5. Se constata finalmente, la eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” observando que este mejora significativamente el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro de Cali, 2016 el estudio comparativo entre las medias de pre-test y del post test, donde se constató de la **hipótesis general** una significancia menor que  $\alpha = 0,05$  (nivel de significancia) para ambos casos de grupos experimentales obteniendo un **p valor = 0,020** para la I.E. Luz Haydee Guerrero y un **p valor = 0,00** para la I. E. Villacolombia. Esto permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna demostrando que existe diferencia significativa en las medias del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016, para el grupo experimental pues la media para el post test es significativamente mayor que para el pre test en este grupo. Dicho resultado indica con un 95% de probabilidad el impacto positivo del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar evidenciando el mejoramiento de la convivencia en los estudiantes a partir de la intervención y comprobando la hipótesis inicial de investigación donde se planteó que la aplicación del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” influye fortaleciendo significativamente el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali, 2016.

6. Grado de eficacia del programa educativo “Quien fui, quien soy y quien seré” para la institución educativa Villacolombia fue del 100%, y para la institución educativa Luz Haydee Guerrero fue del 50%, en el estudio se utilizó el Indicador de eficacia =  $(\text{objetivos alcanzados}/\text{objetivos previstos}) * 100$ . Donde los objetivos propuestos fueron 4.

## 5.2 Recomendaciones

Implementar la eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” a nivel institucional, como un proyecto transversal a todas las áreas de desempeño, y gradualmente a los restantes grados de la básica secundaria, de tal forma que promueva y propicie el trabajo en equipo, el nivel de integración, el nivel de comunicación, el manejo de relaciones personales, auto control, fortalecimiento de relaciones personales, identidad y compromiso ético para fortalecer el clima social escolar en la básica secundaria de las instituciones educativas de la zona centro y oriente de la ciudad de Santiago de Cali.

Se sugiere a las instituciones educativas de la zona centro y oriente de Santiago de Cali, promover capacitaciones para los docentes en el tema de programación neurolingüística, para promover en ellos el uso competente de las estrategias de la PNL en sus alumnos, para fortalecer el clima social escolar en la básica secundaria.

A las instituciones educativas de la zona centro y oriente de Santiago de Cali, sensibilizar y fortalecer a los docentes y directivos docentes, en el liderazgo pedagógico, puesto que este es uno de los más importantes factores que impactan positivamente en el éxito educativo, son los docentes y directivos quienes crean las condiciones para mejorar el entorno escolar, que lleva a una enseñanza y un aprendizaje más efectivos y promueve relaciones personales más asertivas y armónicas, haciendo que esta dimensión sea un pilar importante en la construcción de un buen clima social escolar y en la eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré”

Para futuras investigaciones quedan los siguientes interrogantes, en los cuales se podrían centrar los investigadores: ¿cual es la influencia de la programación neurolingüística en el

clima laboral de los docentes?, ¿Qué uso le dan los docentes a la programación  
neurolingüística para favorecer el rendimiento académico desde sus áreas de desempeño?

### Referencias Bibliográficas

- Acosta Vera, J. (2013). *Dirigir : liderar, motivar, comunicar, delegar, dirigir reuniones*. Madrid: Esic.
- Acosta Vera, J. (2013). *PNL e Inteligencia Emocional: Habilidades personales para crecer y comunicar mejor*. España: Amat.
- Aldape, T. (2008). *Desarrollo de Las Competencias del Docente. Demanda de La Aldea Global Siglo XXI*. LibrosEnRed.
- Ander-Egg, E. (2001). *El trabajo en equipo*. Cauahatemoc: Progreso.
- Angel León, M. (2010). *Zen de PNL: introduciendo al juego sistémico*. Madrid: Gala.
- Armendáriz Ramírez, R. (2002). *Pnl: Transforma Tu Vida*. México: Pax.
- Baez Pinal, G. (2007). *La enseñanza del español: problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México: Siglo XXI.
- Bandler , R., & Fitzpatrick, O. (2008). *conversaciones: La Libertad Es Todo y El Amor Todo Lo Demás*. México: Khaos S.A. de C.V.
- Bandler , R., & Grinder, J. (1980). *La estructura de la magia I: lenguaje y terapia*. Diegoan.
- Bavister, S., & Vickers, A. (2011). *Programación Neurolingüística (PNL): las claves para una comunicacion mas efectiva*. Barcelona: Amat.
- Bidot , N., & Morat, B. (1995). *Estrategias mentales: guía práctica de programación neurolingüística*. Barcelona: Robinbook.
- Bolaños Bolaños, G., & Molina , Z. (1992). *Introducción Al Currículo*. San Jose: EUNED.
- Borda Pérez, M. (2013) *El Proceso de Investigación: Visión general de desarrollo*. Barranquilla: Universidad del Norte
- Bou Pérez, J. (2012). *Coaching para docentes: El desarrollo de habilidades en el aula*. San Vicente (Alicante): Club Universitario.
- Carlos Hué García, J. L. (2012). *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Carrera, M., & Santos, F. (2013). *Comunicar 2.0: El arte de comunicar bien en el siglo*. Madrid: Profit.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educaciòn*. Argentina: Aique.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educaciòn*. Cuauhtemoc : Progreso.

- Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diag, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.
- Catala Verdet, M. (2016). *Cultivando emociones*. Barcelona: Azorin.
- Chandler, S., & Richardson, S. (2006). *100 Maneras de Motivar a Los Demás: 187*. Buenos Aires: Kier.
- Chile., M. d. (2013). Ministerio de Educación República de Chile. *GESTIÓN DE LA BUENA CONVIVENCIA, Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo*. Santiago de Chile, Chile: Registro de Propiedad Intelectual N° 232.163.
- Cirino Gerena, G. (2013). *Origen, Desarrollo y Naturaleza de Los Intereses*. Bloomington: Palibrio.
- Colque, G. (2005). *Etnografía educativa y matemática en Caracollo*. La Paz, Perú: Pinseib.
- Conangla Marín, M. (2014). *Crisis Emocionales: La inteligencia emocional aplicada a situaciones límite*. España: Amat.
- Cornejo Parolini, L. (2009). *Manual de terapia gestaltica aplicada a los adolescentes*. Bilbao, España: Serendipity.
- Cudicio, c. (1992). *Cómo Comprender la PNL Introducción a la Programación Neurolingüística*. Madrid: GARNICA.
- Cudicio, C. (1996). *Comprender la PNL: la programación neurolingüística, herramienta de comunicación*. Barcelona: Granica S.A. .
- Cuellar Álvarez, A. (2012). *La magia de la PNL: Comunicación, transformación y poder personal*. Madrid: Edaf.
- D'Alessandro, H. (2012). *Coaching para escribir con PNL*. Madrid: Bubo.
- De Dobrinsky, M. (2012). *PNL, Aplicada a los Negocios*. Buenos Aires: Lea S.A.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*. Bogota: Coop. Editorial Magisterio.
- Díaz Alcaraz, F. (2006). *Modelo para autoevaluar la práctica docente: (dirigido a maestros de infantil y primaria)*. Madrid: WK Educación.
- Díaz Narváez, Víctor (2009). *Metodología de la investigación científica y bioestadística: para médicos, odontólogos y estudiantes de ciencias de la salud*. Santiago de Chile: RIL Editores
- DiltG, R., Grinder, J., Bandler, R., & Lozier, J. (s.f.). *Programación Neuro-Lingüística Vol I: El estudio de la estructura de la experiencia subjetiva*. Khaos.

- Dilts, R., & DeLozier, J. (2016). *PNL II: Programación neurolingüística, la siguiente generación*. Barcelona, España: El Grano de Mostaza.
- Editorial, L. (2009). *Programación Neurolingüística for Rookies*. Madrid: LID Editorial.
- Epstein, J. (1989). *Estructuras familiares y la motivación del estudiante: Una perspectiva de desarrollo*. New York: Prensa Acadèmica.
- Estrategias de motivación en el aula. Recuperado 21/07/2016 de [http://capacinet.gob.mx/Cursos/Aprendamos%20Juntos/estrategiasdemotivacion\\_aula/tema6.html](http://capacinet.gob.mx/Cursos/Aprendamos%20Juntos/estrategiasdemotivacion_aula/tema6.html)
- Farinola, M. (s.f.). *Guia PNL: Guia de autoayuda y superacion personal*. MF editores.
- García Gutiérrez, J., Garrido Nombela, R., & Hernández de Lorenzo, N. (2003). *Libro de estilo*. Madrid: Univ Pontifica Comillas.
- Genao, M. d. (2014). *Relaciones Humanas*. Santo Domingo: Ediciones Amigo del Hogar, Tercera edición.
- Gervilla Castillo, Á. (2006). *El currículo de educación infantil: Aspectos básicos*. Malaga: Narcea.
- Girard, K., & Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores*. Barcelona, España: Granica.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. S.A.
- González, S., & Adolfo, G. (2013). *Teorías de la personalidad*. Tlalnepantla, México.: RED TERCER MILENIO S.C.
- Harris, C. (2004). *Los Elementos De Pnl*. Madrid: Edaf.
- Jaison, B. (2014). *Integración de la terapia experiencial y la terapia breve*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Joseph Pear, G. (2008). *Modificación de conducta cómo es y cómo aplicarla*. Madrid: Pearson.
- Krusche, H. (2006). *La rana sobre la mantequilla: PNL : fundamentos de la programación neurolingüística*. Malaga: Sirio, S.A.
- Lozano, J. (2011). *Qué es la ética de la empresa*. Sant Pere de Rives: Proteus.
- Lozano Rodríguez, A., & Herrera Bernal, J. (2013). *Diseño de programas educativos basados en competencias*. Monterrey, México: Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Macieira, M. (2016). *PNL: La programación neurolingüística al alcance de todos*. Babelcube Inc.

- Medina Rivilla , A., Herran Gascon, A., & dominguez Garrido, M. (2014). *Fronteras en la investigacion de la didactica*. Madrid, España: Uned.es/publicaciones.
- Mohl, A. (1998). *El aprendiz de brujo: manual de ejercicios prácticos de programación neurolingüística, Volume 1*. Malaga: Sirio.
- Monbourquette, J. ( 2008). *Autoestima y Cuidado del Alma*. Argentina: Bonum.
- Montoya, M. (2001). *Autoestima*. Mèxico: Editorial Pax.
- Moreau, A. (1999). *Ejercicios y técnicas creativas de gestaltterapia*. Barcelona, España: Sirio.
- Núñez Rojas, D. N. (09 de 2015). Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/0B8oRYWv\\_JLCaZldxMEZCbzNqMnM/view](https://drive.google.com/file/d/0B8oRYWv_JLCaZldxMEZCbzNqMnM/view)
- O'Connor, J., & Seymour, J. (2007). *Introducción a la Programación neurolingüística*. Barcelona, España: Urano.
- Pérez, G. A., Gosálbez Gosalves, C., Vilaró i Casalinas, F., & Pich Piñol, M. (2010). *Técnicas de gestión y comunicacion*. Barcelona, España: Fuoc.
- Perez de las Heras, M. (2013). *PLN para profesionales de la salud: Aplicacion de la inteligencia emocional y la programcion neurolinguistica al mundo de la sanidad*. Madrid: Empresarial.
- Pérez de las Heras, M. (2011). *¿Estás comunicando?* Barcelona: LID Editorial.
- Pérez Martínez, J. (2017). *Trata el estrés con PNL*. Madrid: Centro de Estudios Ramon Areces SA.
- Pimienta Prieto, J. (2007). *Metodología constructivista*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Raatzsch, R., Jacorzynski, W., & Ariso., J. (2008). *Filosofía de la filosofía*. Veracruz: Xalapa, Ver.
- Raffini, J. (2008). *100 maneras de incrementar la motivación en clase*. Buenos aires: Troquel.
- Ready, R., & Burton, K. (2008). *PNL para DUMMIES*. España: Granica.
- Requena, M., & Sainz de Vicuña , P. (2009). *Didáctica de la Educación infantil*. Madrid: Editex.
- Rincón de Castro, C. (2010). *Del mapa curricular a la huella prosocial: Pistas para construir la solidaridad en la adolescencia-juventud*. César García-Rincón.
- Robert, D. (1998). *Cómo cambiar creencias con la PNL*. Malaga: Sirio.
- Robles Lopez , A., & Daza Benitez, L. (13 de 10 de 2015). *REVISTA CULTURA CIENTÍFICA*. Recuperado de <http://www.revistasjdc.com/main/index.php/ccient/article/viewFile/341/331>

- Rodríguez, M., Zuñiga, C., & Guier, E. (2002). *Didáctica Ambiental*. San jose: Uned.
- Rojas, A., & Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Ruiz, E., & Sanchez, V. (2007). *Educatronica; Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. Madrid: Díaz de Santos.
- Salcedo Fernández, A. (2008). *Anatomía de la persuasión*. Madrid: ESIC.
- Sambrano, J. (2003). *PNL para todos: el modelo de la excelencia*. Caracas: Alfadil.
- Schwarz, A., & Schweppe, R. (2001). *Guía fácil de PNL*. Barcelona: Robinbook.
- Serrat Sallent, A. (2005). *PNL para docentes: Mejora tu autoconocimiento y tus relaciones*. Barcelona: Cavagraft.
- Serrat Sallent, A. (2005). *PNL para docentes: Mejora tu autoconocimiento y tus relaciones*. Barcelona: Grao.
- Soria, V., & Soria, V. (2004). *Relaciones humanas*. Balderas: reprint.
- Stahl, T. (2013). *PNL, introducción a la programación neurolingüística : para qué sirve, cómo funciona y quien puede beneficiarse de ella*. Barcelona: Taidos.
- Stefanou, C. R. (2004). En *Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership*. (págs. 39, 97-110.). Educational Psychologist,
- Tarazona Gil, Y. (2017). *PNL aplicada - programación neurolingüística*. Tarazona Gil, Ylich Eduard.
- Tejedor Tejedor & Rodríguez Diéguez (1996). *Evaluación educativa II. Evaluación institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Treviño García, L. (2014). *PNL para generar el Cambio*. Barcelona: Lulu.
- UNESCO (2012). *Análisis del clima social escolar, poderoso factor que explica el aprendizaje en america latina y el caribe*. Santiago de Chile: Santillana.
- UNESCO (2015). Foro Mundial sobre la Educación 2015, Incheon, República de Corea, Recuperado de <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>.
- Verjano Díaz, F. (2015). *Técnicas de terapia, PNL y coaching para el cambio: Recursos y herramientas para profesionales del sector de asistencia a personas*. Cataluña, España: Díaz de Santos.
- Villa, A., & Manuel, P. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genericas*. Bilbao, España: El mensajero.

Weerth, R. (1998). *La PNL y la imaginación*. Malaga: Sirio.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. (11a. ed.) México: Pearson Educación.

Ylich , E., & Tarazona , G. (2017). *PNL aplicada - programación neurolingüística*. Madrid, España: Lulu.

## ANEXOS

### Anexo 1. Carta de Presentación.

Señor, Dr.

Jair Meneses González

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS.

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada Norbert Wiener, de la especialidad de doctorado en educación, requiero validar mi instrumento con el que recogeré la información necesaria para llevar a cabo el desarrollo de mi tema de investigación y con el cuál optaré el grado de doctor en Educación.

El título correspondiente a mi tema de investigación es **“EFICACIA DEL PROGRAMA EDUCATIVO “QUIÉN FUI, QUIÉN SOY Y QUIÉN SERÉ” PARA FORTALECER EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN BÁSICA SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE LAS ZONAS EDUCATIVAS ORIENTE Y CENTRO DE CALLI, 2016”** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas de investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

Anexo N° 1: Carta de presentación

Anexo N° 2: Matriz de operacionalización de variables

Anexo N° 3: Matriz del instrumento para la recolección de datos

Anexo N° 4: Certificado de validez de contenido del instrumento que mide el instrumento.

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por su atención y contribución al mejoramiento de la investigación científica.

Atentamente

Firma: 

ULISES TRUJILLO NUÑEZ

Nombres y apellidos:

**Cédula: 16799344**

## Anexo 2. Matriz de Operacionalización de Variables.

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN O ASPECTO	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
<b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b> <b>Eficacia del programa educativo “Quién fui, Quién soy y Quién seré”</b>	<i>Instrumento curricular donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje, que permite orientar al docente en su práctica con respecto a los objetivos a lograr, las conductas que deben manifestar los alumnos, las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear con este fin.</i>	<i>Acciones de intervención centrada en la competencia social-afectiva en las dimensiones de motivación para el aprendizaje, competencia y la resolución de conflictos, con un enfoque centrado en la interacción y el aprendizaje autorregulado para mejorar la percepción del clima social escolar de los estudiantes.</i>	<b>Estrategias de la PNL</b>	-Reencuadre -Anclaje -Sincronización -Rapport -Relajación -Calibración -Metamodelos -Metáfora	<b>Likert</b> 5= Siempre 4= Casi siempre 3= A veces 2= Casi nunca 1= Nunca.
			<b>Motivación para el aprendizaje</b>	-Tarea para el aprendizaje -Apoyo a la autonomía. -Reconocimiento del logro -Prácticas de agrupamiento. -Evaluación efectiva -Programación del tiempo -Expectativas del profesor	
			<b>Resolución de conflictos</b>	-Autocontrol. Autoestima Autoconciencia	
<b>VARIABLE DEPENDIENTE:</b> <b>Clima social escolar</b>	<i>Arón y Milicic (1999), el clima social escolar se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. La percepción del clima social incluye la percepción que</i>	<i>Para medir la variable de clima escolar se utiliza diseñamos un instrumento que permite medir el clima escolar con base en las dimensiones de la V.I y de liderazgo pedagógico, nivel de comunicación, trabajo en equipo y nivel de integración</i>	<b>Liderazgo Pedagógico</b>	<i>Metodología y uso de recursos</i>  <i>Manejo de estrategias</i>  <i>Empatía.</i>  <i>Satisfacción por la actividad</i>  <i>Atención a la diversidad</i>  <i>Manejo de conflictos</i>  <i>Carácter</i>	<b>Likert</b> 5= Siempre 4= Casi siempre 3= A veces 2= Casi nunca 1= Nunca.

	<i>tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar.</i>		<b><i>Nivel de comunicación</i></b>	<i>Comunicación de mensajes</i> <i>Escucha activa</i> <i>Redacción de mensajes</i>	
			<b><i>Trabajo en equipo</i></b>	<i>Identidad</i> <i>Compromiso ético</i>	
			<b><i>Nivel de integración</i></b>	<i>Contexto social</i> <i>Relación afectiva</i>	

### Anexo 3. Matriz del Instrumento para la Recolección de Datos.

**Tema: “Eficacia del Programa Educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” para Fortalecer el Clima Social Escolar en Básica Secundaria de Instituciones Educativas Oficiales de las Zonas Educativas Oriente y Centro de Cali, 2016”**

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS (REACTIVOS)	Escala de Medición
<p><b>V. I. EFICACIA DEL PROGRAMA EDUCATIVO “QUIÉN FUI, QUIÉN SOY Y QUIÉN SERÉ”</b></p> <p><b>Definición</b> Instrumento curricular donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje, que permite orientar al docente en su práctica con respecto a los objetivos a lograr, las conductas que deben manifestar los alumnos, las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear con este fin.</p>	<p><b>Motivación para el aprendizaje</b></p>	La tarea para el aprendizaje	1. Las tareas escolares estimulan el rendimiento académico.	<p><b>Likert</b> 5= Siempre 4= Casi siempre 3= A veces 2= Casi nunca 1= Nunca.</p>
		Apoyo a la autonomía.	2. Es importante que los alumnos tengan alternativas pedagógicas que sean interesantes e importantes en sus actividades escolares.	
		El reconocimiento del logro	3. En la institución reconocen los logros y nos estimulan constantemente para que cada día seamos mejores.	
		Prácticas de agrupamiento.	4. El desarrollo grupal de actividades escolares facilita el aprendizaje. 5. El desarrollo grupal de actividades escolares mejora las relaciones entre los estudiantes.	
		La evaluación efectiva	6. La evaluación me permite ser consciente de mis debilidades y fortalezas, como punto de partida para mejorar.	
		Programación del tiempo	7. La distribución del tiempo en el aula escolar facilita la realización de las actividades escolares.	
		expectativas del profesor	8. El profesor despierta en los alumnos el deseo de participar activamente en las clases.	
	<p><b>Estrategias de la PNL</b></p>	Rapport	9. Los estudiantes conocen la competencia, los objetivos, los temas, las actividades, y las evidencias objeto de evaluación en cada área de desempeño.	
		Reencuadre	10. El estudiante es consciente de que la evaluación se establece por la valoración de los desempeños mediante las evidencias en el desarrollo de	

			competencias	
		Relajación. Metáforas Anclaje	11. Los estudiantes distinguen entre una emoción y un sentimiento. 12. Los estudiantes Identifican sus emociones. 13. Los estudiantes expresan sus sentimientos respetuosamente. 14. Los estudiantes respetan los sentimientos de los demás.	
		Sincronización		
	<b>Resolución de Conflictos.</b>	Autocontrol.	15. Es importante tener las emociones bajo control para que las actividades que generen estrés y conflicto me afecten positivamente.	
		Autoestima	16. Los estudiantes con un auto concepto positivo tienen confianza en alcanzar el éxito en sus actividades.	
		Autoconciencia	17. Los estudiantes aprehenden que el poder de las emociones sobre la mente es importante para la construcción del conocimiento.	

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS (REACTIVOS)	Escala de Medición
<b><u>V. D. CLIMA SOCIAL ESCOLAR</u></b> Arón y Milicic (1999), el clima social escolar se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las	<b>Liderazgo Pedagógico</b>	Metodología y uso de recursos	18. Los docentes demuestran tener conocimiento de los temas, explican muy bien, dan soluciones a los problemas y estimulan el aprendizaje. 19. Los directivos docentes lideran la institución evidenciando conocimiento y manejo de los problemas.	<b>Likert</b>  <b>5= Siempre</b> <b>4= Casi siempre</b> <b>3= A veces</b> <b>2= Casi nunca</b> <b>1= Nunca.</b>
		Manejo de estrategias	20. El docente tiene habilidad para tomar las ideas del medio y sintetizarlas de manera sencilla, igual que un problema de la vida real	
		Empatía.	21. Los estudiantes admiran a sus docentes. 22. Los estudiantes tienen empatía con sus docentes.	
		Satisfacción por la actividad	23. Los docentes tienen habilidades para la comunicación, para delegar y motivar a los estudiantes.	

normas y creencias que caracterizan el clima escolar		Atención a la diversidad	24. El docente, debe darse cuenta de las características particulares de cada estudiante y entender que no todos son iguales.
		Manejo de conflictos	25. Los docentes analizan adecuadamente los problemas en clase y toma decisiones difíciles en poco tiempo.
		Carácter	26. Los docentes evidencian buenas Cualidades pedagógicas y un carácter firme en clase. 27. Los estudiantes confían en el liderazgo de sus docentes. 28. Los estudiantes confían en el liderazgo de sus directivos.
	<i>Nivel de comunicación</i>	Comunicación de mensajes	29. En la institución educativa se Transmite la información verbal y no verbal de manera fluida y correcta por parte de docentes y directivos docentes.
		Escucha activa	30. escuchar es determinante en la comprensión interpersonal, es desarrollar empatía con los miembros de la comunidad. 31. Los estudiantes son escuchados en tus apreciaciones y opiniones por parte de docentes y compañeros.
		Redacción de mensajes	32. En la institución educativa nos informan de los acontecimientos que afectan y que se adelantan en favor del bienestar común.
	<i>Trabajo en equipo</i>	Identidad	33. El desarrollo positivo de las relaciones humanas permiten un ambiente de confianza, de amistad y de calidez para alcanzar las metas propuestas.
		Compromiso ético	34. los estudiantes asumen la responsabilidad de su proceso de aprendizaje
	<i>Nivel de integración</i>	Contexto social	35. los estudiantes se sienten seguros al interior de la institución educativa. 36. los estudiantes se sienten a gusto al interior de la institución educativa.
		Relación afectiva	37. Las relaciones personales entre los estudiantes es buena. 38. Las relaciones profesionales entre los docentes es buena 39. Los estudiantes respetan la autoridad de los docentes.

			40. Los estudiantes se han sentido apreciados por sus docentes. 41. Los estudiantes se han sentido apreciados por sus compañeros.	
--	--	--	--	--

#### Anexo 4. Matriz de Consistencia

**Tema: Eficacia del Programa Educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” para Fortalecer el Clima Social Escolar en Básica Secundaria de Instituciones Educativas Oficiales de las Zonas Educativas Oriente y Centro de Cali, 2016**

<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Problema General.</b> P.G.: ¿Cuál es el grado de eficacia del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” en el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016?	<b>Objetivo General.</b> O.G Determinar el grado de eficacia del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” en el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.	<b>Hipótesis General</b> H.G. La eficacia del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” influye significativamente en el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.	V.I. (X)  Eficacia del programa educativo “Quien fui, Quien soy y Quien seré”	Estrategias de la PNL	-Reencuadre -Anclaje -Sincronización -Rapport -Relajación -Calibración -Metamodelos -Metáfora.
				Motivación para el aprendizaje	-La tarea para el aprendizaje -Apoyo a la autonomía. -El reconocimiento del logro -Prácticas de agrupamiento. -La evaluación efectiva -Programación del tiempo -Expectativas del profesor
				Resolución de conflictos	Autocontrol. Autoestima Autoconciencia.

<p><b>Problemas específicos.</b></p> <p>PE.1. ¿Cuál es el grado de eficacia del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” en el liderazgo pedagógico en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016?</p> <p>PE2. ¿Cuál es el grado de eficacia del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” en el nivel de comunicación en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016?</p> <p>PE3. ¿Cuál es el grado de eficacia del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” en el trabajo en equipo en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016?</p> <p>PE 4. ¿Cuál es el grado de eficacia del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” en el nivel de integración en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016?</p>	<p><b>Objetivos Específicos.</b></p> <p>OE1. 1. Verificar el grado de eficacia del programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” en el liderazgo pedagógico en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.</p> <p>OE2. Analizar el grado de eficacia del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” en el Nivel de comunicación en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.</p> <p>OE3. Determinar el grado de Eficacia del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” en el trabajo en equipo en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.</p> <p>OE4. Establecer el grado de Eficacia del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” en el Nivel de integración en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.</p>	<p><b>Hipótesis Específicas.</b></p> <p>H1. La eficacia del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” influye en el Liderazgo Pedagógico en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.</p> <p>H2. La eficacia del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” ayuda a mejorar en el Nivel de comunicación en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.</p> <p>H3. La eficacia del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” actúa directamente en el trabajo en equipo en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.</p> <p>H4 4. La eficacia del Programa educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” mejora el Nivel de integración en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de la</p>	<p>V.D. (Y)</p> <p>Clima social escolar</p>	<p>Liderazgo Pedagógico</p> <p>Nivel de comunicación</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Nivel de integración</p>	<p>Metodología y uso de recursos Manejo de estrategias Empatía. Satisfacción por la actividad Atención a la diversidad Manejo de conflictos Carácter</p> <p>Comunicación de mensajes Escucha activa Redacción de mensajes</p> <p>Identidad Compromiso ético</p> <p>Contexto social Relación afectiva</p>
--	--	---	---	---	--

		zona educativa centro y oriente de Cali - 2016.			
<b>TIPO, NIVEL, MÈTODO Y DISEÑO</b>	<b>UNIVERSO, POBLACIÓN, MUESTRA</b>	<b>TÈCNICAS E INSTRUMENTOS</b>	<b>ESTADÍSTICA</b>		
<p>Tipo de investigación: Aplicada</p> <p>Nivel de investigación: esquema explicativo</p> <p>Diseño Cuasi-Experimental,</p> <p>Enfoque: cuantitativo</p>	<p><b>Población:</b> La población del presente trabajo de investigación, se conformó con los estudiantes de grado noveno, en dos (2) instituciones educativas de las zonas centro y oriente, del municipio de Santiago de Cali.</p> <p><b>Muestra:</b> La muestra del presente estudio, está compuesta por los estudiantes de dos (2) grupos control y dos (2) grupos experimental, en las instituciones educativas de Villacolombia y Luz Haydee Guerrero Molina.</p> <p><b>Tipo:</b> no probabilística, intencionada</p>	<p>Técnica Observación</p> <p>instrumento Encuesta:</p>	<p>Descriptiva inferencial</p>		

**Anexo 5. Juez Experto**

**Juez Experto Dr. Jair Meneses González.**

Certificado de Validez de Contenido del Instrumento que Mide: **Eficacia del Programa Educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” para Fortalecer el Clima Social Escolar en Básica Secundaria de Instituciones Educativas Oficiales de las Zonas Educativas Oriente y Centro de Cali, 2016**

N°	Dimensiones/Ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
D1	<b>Motivación para el aprendizaje</b>							
1	¿Piensas que las tareas escolares estimulan tu rendimiento académico?	X		X		X		
2	¿Las alternativas que te da el docente para presentar tus actividades escolares son interesantes e importantes?	X		X		X		
3	¿Crees que te reconocen tus logros y te dan los estímulos que te mereces?	X		X		X		
4	¿Piensas que las actividades escolares en grupo facilitan tu aprendizaje?	X		X		X		
5	¿Piensas que las actividades escolares en grupo ¿Mejoran tus relaciones con los compañeros?	X		X		X		
6	¿Consideras que las evaluaciones te permiten ser consciente de las debilidades y fortalezas que tienes como punto de partida para mejorar?	X		X		X		
7	¿Crees que La distribución del tiempo en el aula escolar facilita la realización de tus actividades escolares?	X		X		X		
8	¿Piensas que el profesor despierta en ti el deseo de participar activamente en las clases?	X		X		X		
D2	<b>Estrategias de la PNL</b>							
9	¿Conoces la competencia, los objetivos, los temas, las actividades, y las evidencias objeto de evaluación en cada área de desempeño?	X		X		X		
10	¿Eres consciente que la evaluación se establece por la valoración de tus desempeños en el desarrollo de competencias?	X		X		X		

<sup>1</sup> Pertinencia: El Item corresponde al concepto teórico formulado

<sup>2</sup> Relevancia: El Item es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup> Claridad: Transparencia y entendimiento del concepto.

11	¿Distingues entre una emoción y un sentimiento?	X		X		X		
12	¿Conoces que emociones afectan tu vida escolar?	X		X		X		
13	¿Respetas las expresiones de sentimientos de tus compañeros?	X		X		X		
14	¿Expresas tus sentimientos sin herir los sentimientos de tus compañeros?							
D3	<b>Resolución de Conflictos</b>							
15	¿Consideras que las que las actividades que generan estrés y conflictos en clase, te afectan negativamente?	X		X		X		
16	¿Cuándo inicias tus actividades escolares, lo haces con la confianza de finalizarlas con éxito?	X		X		X		
17	¿Comprendes que el poder de las emociones sobre tu mente, es importante para la construcción del conocimiento?	X		X		X		
D4	<b>Liderazgo Pedagógico</b>							
18	¿Crees que tus docentes demuestran tener conocimiento de los temas, explican muy bien, dan soluciones a los problemas y estimulan el aprendizaje?	X		X		X		
19	¿Piensas que tus directivos docentes lideran la institución, evidenciando conocimiento y manejo de los problemas?	X		X		X		
20	¿Consideras que tus docentes tienen habilidad para tomar las ideas del medio y sintetizarlas de manera sencilla, igual que un problema de la vida real?	X		X		X		
21	¿Admiras a tus docentes?	X		X		X		
22	¿Tienes buenas relaciones con tus docentes?	X		X		X		
23	¿Crees que tus docentes tienen habilidades para la comunicación, para delegar y motivar a los estudiantes?	X		X		X		
24	¿Consideras que tus docentes, se dan cuenta de las características particulares de cada estudiante y entienden que no todos son iguales?	X		X		X		
25	¿Los docentes analizan adecuadamente los problemas en clase y toma decisiones difíciles en poco tiempo?	X		X		X		
26	¿Tus docentes tienen buenas Cualidades pedagógicas y un carácter firme en clase?	X		X		X		
27	¿Confías en el liderazgo de tus docentes en clase?	X		X		X		
28	¿confías en el liderazgo de tus directivos	X		X		X		
D5	<b>Nivel de comunicación</b>							
29	¿En tu institución educativa se Transmite la información verbal y no verbal de manera fluida y correcta por parte de docentes y directivos?	X		X		X		
30	¿Crees que eres escuchado en tus apreciaciones y opiniones por parte de tus compañeros?	X		X		X		
31	¿Crees que eres escuchado en tus apreciaciones y opiniones por parte de tus docentes?							

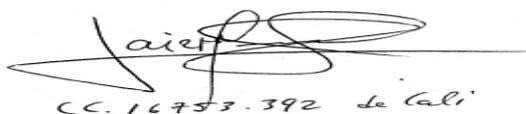
32	¿En tu institución educativa les informan de los acontecimientos que afectan la vida escolar?	X		X		X		
D6	<b>Trabajo en equipo</b>							
33	¿Piensas que existe un ambiente de confianza y de buenas relaciones en tu institución?	X		X		X		
34	¿Consideras que asumes con responsabilidad tu proceso de aprendizaje?	X		X		X		
D7	<b>Nivel de integración</b>							
35	¿Te sientes seguro al interior de tu institución educativa?	X		X		X		
36	¿Te sientes a gusto al interior de tu institución educativa?	X		X		X		
37	¿Manejas buenas relaciones personales con tus compañeros?	X		X		X		
38	¿Las relaciones profesionales entre docentes son buenas?	X		X		X		
39	¿Reconoces la autoridad de tus docentes?	X		X		X		
40	¿Te has sentido menospreciados por tus docentes?	X		X		X		
41	¿Te has sentido menospreciados por tus compañeros?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): el instrumento es aplicable y suficiente para recoger la información que se pretende.

Opinión de aplicabilidad:                      Aplicable (X)                      Aplicable después de corregir ( )  
No aplicable ( )

Apellidos y nombre del evaluador (juicio de experto): JAIR MENESES GONZALEZ Cédula: 16753392

Especialidad del evaluador: Especialidad del evaluador: Licenciado en Filosofía de la universidad del Valle, Master en gestión ambiental sostenible, doctor in divinity theological university Miami Florida, Director general de fundación educativa ASPROSOL. Asesor y Revisor de tesis de pregrado y postgrado de la Universidad del Valle.



CC. 16753.392 de Cali

Firma juez experto

**Anexo 6. Juez Experto.**

**Juez Experto Dr. Ramírez Ramírez, Gerardo José**  
 Certificado de Validez de Contenido del Instrumento que Mide: **Eficacia del Programa Educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” para Fortalecer el Clima Social Escolar en Básica Secundaria de Instituciones Educativas Oficiales de las Zonas Educativas Oriente y Centro de Cali, 2016**

N°	Dimensiones/Ítems	Pertinencia <sup>4</sup>		Relevancia <sup>5</sup>		Claridad <sup>6</sup>		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
D1	<b>Motivación para el aprendizaje</b>							
1	¿Piensas que las tareas escolares estimulan tu rendimiento académico?	x		x		x		
2	¿Consideras que las alternativas que tienes para presentar tus actividades escolares son interesantes e importantes?	x		x		x		
3	¿Crees que te reconocen tus logros y te dan los estímulos que te mereces?	x		x		x		
4	¿Piensas que las actividades escolares en grupo facilitan tu aprendizaje y mejora tus relaciones con los compañeros?	x		x		x		
5	¿Consideras que las evaluaciones te permiten ser consciente de las debilidades y fortalezas que tienes como punto de partida para mejorar?	x		x		x		
6	¿Crees que La distribución del tiempo en el aula escolar facilita la realización de tus actividades escolares?	x		x		x		
7	¿Piensas que el docente despierta en ti el deseo de participar activamente en las clases?	x		x		x		
D2	<b>Estrategias de la PNL</b>							
8	¿Conoces con anticipación la competencia, los objetivos, los temas, las actividades, y las evidencias objeto de evaluación en cada área de desempeño?	x		x		x		
9	¿Eres consciente de que la evaluación se establece por la valoración de tus	x		x		x		

<sup>4</sup> Pertinencia: El Item corresponde al concepto teórico formulado

<sup>5</sup> Relevancia: El Item es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>6</sup> Claridad: Transparencia y entendimiento del concepto.

	desempeños en el desarrollo de competencias?							
10	¿Identificas tus sus emociones y expresas tus sentimientos respetuosamente, respetando los sentimientos de los demás?	x		x		x		
D3	<b>Resolución de Conflictos</b>							
11	¿Consideras que tus emociones están bajo control y no te afectan en tus relaciones interpersonales?	x		x		x		
12	¿Cuándo inicias tus actividades lo haces con la confianza de finalizarlas con éxito?	x		x		x		
13	¿Comprendes que el poder de las emociones sobre tu mente, es importante para la construcción del conocimiento?	x		x		x		
D4	<b>Liderazgo Pedagógico</b>							
14	¿Crees que tus docentes demuestran tener conocimiento de los temas, explican muy bien, dan soluciones a los problemas y estimulan el aprendizaje?	x		x		x		
15	¿Piensas que los directivos docentes lideran muy bien la institución, evidenciando conocimiento y manejo de los problemas?	x		x		x		
16	¿Consideras que los docentes tienen habilidad para tomar las ideas del medio y sintetizarlas de manera sencilla, igual que un problema de la vida real?	x		x		x		
17	¿Admiras a tus docentes y sientes que tienes buenas relaciones con ellos?	x		x		x		
18	¿Crees que tus docentes tienen habilidades para motivar a los estudiantes a que tengan buena comunicación?	x		x		x		
19	¿Consideras que tus docentes, se dan cuenta de las características particulares de cada estudiante y entienden que no todos son iguales?	x		x		x		
20	¿Los docentes analizan adecuadamente los problemas y toma decisiones difíciles en poco tiempo?	x		x		x		
21	¿Piensas que tus docentes tienen buenas Cualidades personales y un carácter firme?	x		x		x		
22	¿Confías plenamente en el liderazgo de tus docentes?	x		x		x		
23	¿confías plenamente en el liderazgo de tus directivos	x		x		x		

D5	<b>Nivel de comunicación</b>							
24	¿En tu institución educativa se transmite la información verbal y no verbal de manera fluida y correcta?	x		x		x		
25	¿Crees que eres escuchado en tus apreciaciones y opiniones por parte de tus compañeros y docentes?	x		x		x		
26	¿En tu institución educativa les informan de los acontecimientos que afectan y que se adelantan en favor del bienestar común?	x		x		x		
D6	<b>Trabajo en equipo</b>							
27	¿Piensas que existe un ambiente de confianza y de buenas relaciones en tu institución?	x		x		x		
28	¿Consideras que asumes con responsabilidad tu proceso de aprendizaje?	x		x		x		
D7	<b>Nivel de integración</b>							
29	¿Te sientes seguro y a gusto al interior de tu institución educativa?	x		x		x		
30	¿Las relaciones personales con tus compañeros son buena?	x		x		x		
31	¿Las relaciones personales entre los docentes son buena?	x		x		x		
32	¿Respetas la autoridad de tus docentes?	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento es aplicable y suficiente para recoger la información que se pretende

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (x) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Apellidos y nombre del evaluador (juicio de experto): RAMÍREZ RAMÍREZ GERARDO JOSE Cédula: 14.946.840

Especialidad del evaluador: DOCTOR EN CIENCIAS POLITICAS

Firma:



Cédula: 14.946.840

## Anexo 7. Juez Experto.

**Juez Experto Dra. Diana Mileidy Alzate Lozano**

Certificado de Validez de Contenido del Instrumento que Mide: **Eficacia del Programa Educativo “Quién fui, quién soy y quién seré” para Fortalecer el Clima Social Escolar en Básica Secundaria de Instituciones Educativas Oficiales de las Zonas Educativas Oriente y Centro de Cali, 2016**

N°	Dimensiones/Ítems	Pertinencia <sup>7</sup>		Relevancia <sup>8</sup>		Claridad <sup>9</sup>		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
D1	<b>Motivación para el aprendizaje</b>							
1	¿Piensas que las tareas escolares estimulan tu rendimiento académico?	X		X		X		
2	¿Las alternativas que tienes para presentar tus actividades escolares son interesantes e importantes?	X		X		X		
3	¿Crees que te reconocen tus logros y te dan los estímulos que te mereces?	X		X		X		
4	¿Piensas que las actividades escolares en grupo facilitan tu aprendizaje y mejora tus relaciones con los compañeros?	X		X		X		
5	¿Consideras que las evaluaciones te permiten ser consciente de las debilidades y fortalezas que tienes como punto de partida para mejorar?	X		X		X		
6	¿Crees que La distribución del tiempo en el aula escolar facilita la realización de tus actividades escolares?	X		X		X		
7	¿Piensas que el profesor despierta en ti el deseo de participar activamente en las clases?	X		X		X		
D2	<b>Estrategias de la PNL</b>	X		X		X		
8	¿Conoces la competencia, los objetivos, los temas, las actividades, y las evidencias objeto de evaluación en cada área de desempeño?							
9	¿Eres consciente de que la evaluación se establece por la valoración de tus desempeños en el desarrollo de competencias?	X		X		X		
10	¿Crees que Identificas tus sus emociones y expresas tus sentimientos respetuosamente, respetando los sentimientos de los demás?	X		X		X		
D3	<b>Resolución de Conflictos</b>	X		X		X		
11	¿Consideras que tus emociones están bajo control y no te afectan en tus relaciones interpersonales?	X		X		X		
12	¿Cuándo inicias tus actividades lo haces con la confianza de finalizarlas con éxito?	X		X		X		

<sup>7</sup> Pertinencia: El Item corresponde al concepto teórico formulado

<sup>8</sup> Relevancia: El Item es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>9</sup> Claridad: Transparencia y entendimiento del concepto.

13	¿Comprendes que el poder de las emociones sobre tu mente, es importante para la construcción del conocimiento?						
D4	<b>Liderazgo Pedagógico</b>						
14	¿Crees que tus docentes demuestran tener conocimiento de los temas, explican muy bien, dan soluciones a los problemas y estimulan el aprendizaje?	X		X		X	
15	¿Piensas que los directivos docentes lideran muy bien la institución, evidenciando conocimiento y manejo de los problemas?	X		X		X	
16	¿Consideras que los docentes tienen habilidad para tomar las ideas del medio y sintetizarlas de manera sencilla, igual que un problema de la vida real?	X		X		X	
17	¿Admiras a tus docentes y sientes que tienes buenas relaciones con ellos?						
18	¿Crees que tus docentes tienen habilidades para la comunicación, para delegar y motivar a los estudiantes?	X		X		X	
19	¿Consideras que tus docentes, se dan cuenta de las características particulares de cada estudiante y entienden que no todos son iguales?	X		X		X	
20	Los docentes analizan adecuadamente los problemas y toma decisiones difíciles en poco tiempo?	X		X		X	
21	¿Piensas que tus docentes tienen buenas Cualidades personales y un carácter firme?	X		X		X	
22	¿Confías plenamente en el liderazgo de tus docentes?	X		X		X	
23	¿confías plenamente en el liderazgo de tus directivos	X		X		X	
D5	<b>Nivel de comunicación</b>	X		X		X	
24	¿En tu institución educativa se Transmite la información verbal y no verbal de manera fluida y correcta?	X		X		X	
25	¿Crees que eres escuchado en tus apreciaciones y opiniones por parte de tus compañeros y docentes?	X		X		X	
26	¿En tu institución educativa les informan de los acontecimientos que afectan y que se adelantan en favor del bienestar común?	X		X		X	
D6	<b>Trabajo en equipo</b>	X		X		X	
27	¿Piensas que existe un ambiente de confianza y de buenas relaciones en tu institución?						
28	¿Consideras que asumes con responsabilidad tu proceso de aprendizaje?	X		X		X	
D7	<b>Nivel de integración</b>	X		X		X	
29	¿Te sientes seguro y a gusto al interior de tu institución educativa?						
30	¿Las relaciones personales con tus compañeros son buena?	X		X		X	
31	¿Las relaciones personales entre los docentes son buena?	X		X		X	
32	¿Respetas la autoridad de tus docentes?	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento es aplicable y suficiente para recoger la información que se pretende.

Opinión de aplicabilidad:                   Aplicable (x)                   Aplicable después de corregir ( )  
  No aplicable ( )

Apellidos y nombre del evaluador (juicio de experto): ...Diana Mileidy álzate Lozano.

Cédula: 31320232

Especialidad del evaluador: Doctora en Educción



Firma:

DRA. Diana Mileidy Alzate Lozano.

Cédula: 31320232

### Anexo 8. Instrumento Recolección de Datos.

<b>CUESTIONARIO CLIMA SOCIAL ESCOLAR</b>						
Autor Ulises Trujillo Núñez.						
<b>Estudio</b> “Eficacia del programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré” para fortalecer el clima social escolar en básica secundaria de instituciones educativas oficiales de las zonas educativas centro y oriente de Cali, 2016”						
<b>Institución educativa</b> _____ <b>zona</b> <u>Centro</u> <u>Oriente</u>						
Por favor marca con una (x) sobre un curso, jornada y sexo.						
Curso: <u>9-1</u> <u>9-2</u> <u>9-3</u> <u>9-4</u> Jornada: <u>Mañana</u> <u>Tarde</u> sexo: <u>Masculino</u> <u>Femenino</u>						
Leamos atentamente las siguientes afirmaciones y selecciona la respuesta que represente lo que estas sintiendo / pensando, Nuestro compromiso es de mejorar continuamente, tus respuestas son muy importantes, serán usadas en beneficio de nuestra institución educativa, ten en cuenta que no existen respuestas erróneas.						
<b>1= NUNCA 2= CASI NUNCA 3= A VECES 4= CASI SIEMPRE 5= SIEMPRE</b>						
N°	Dimensiones/Ítems					
D1	<b>Motivación para el aprendizaje.</b>	1-Nunca	2.Casi nunca	3.A veces	4.Casi siempre	5.Siempre
1	Las tareas escolares estimulan mi rendimiento académico	<input type="radio"/>				
2	Las alternativas que me dan los docentes para presentar las actividades escolares son interesantes e importantes	<input type="radio"/>				
3	Los docentes reconocen mis logros y me dan los estímulos que merezco.	<input type="radio"/>				
4	Las actividades escolares en grupo facilitan mi aprendizaje	<input type="radio"/>				
5	Las actividades escolares en grupo mejoran mis relaciones con los compañeros	<input type="radio"/>				
6	Las evaluaciones me permiten ser consciente de mis debilidades y fortalezas, como punto de partida para mejorar	<input type="radio"/>				
7	La distribución del tiempo en el aula escolar facilita la realización de mis actividades escolares.	<input type="radio"/>				
8	El profesor despierta en mí, el deseo de participar activamente en las clases.	<input type="radio"/>				
D2	<b>Estrategias de la PNL</b>	1-Nunca	2.Casi nunca	3.No sé	4.Casi siempre	5.Siempre
9	Conozco con anterioridad las competencias, objetivos, temas, actividades, y evidencias objeto de evaluación en cada área de desempeño.	<input type="radio"/>				
10	Soy consciente que la evaluación se establece por la valoración de los desempeños en el desarrollo de competencias	<input type="radio"/>				
11	Distingo entre una emoción y un sentimiento	<input type="radio"/>				
12	Identifico las emociones que afectan la vida escolar	<input type="radio"/>				
13	Respeto las expresiones de sentimientos de mis compañeros.	<input type="radio"/>				
14	Expreso mis sentimientos sin herir los sentimientos de los compañeros.	<input type="radio"/>				

D3	<b>Resolución de Conflictos</b>	1-Nunca	2.Casi nunca	3.A veces	4.Casi siempre	5.Siempre
15	Mantengo el control frente a situaciones que generan estrés y conflictos en clase.	<input type="radio"/>				
16	Cuándo inicio las actividades escolares, lo hago con la confianza de finalizarlas con éxito.	<input type="radio"/>				
17	Comprendo que el autocontrol emocional, es importante para la construcción del conocimiento.	<input type="radio"/>				
D4	<b>Liderazgo Pedagógico</b>	1-Nunca	2.Casi nunca	3.A veces	4.Casi siempre	5.Siempre
18	Los docentes demuestran tener conocimiento de los temas, explican muy bien, dan soluciones a los problemas y estimulan el aprendizaje.	<input type="radio"/>				
19	Los directivos docentes lideran la institución, evidenciando conocimiento y manejo de los problemas.	<input type="radio"/>				
20	Los docentes tienen habilidad para tomar las ideas del medio y sintetizarlas de manera sencilla, igual que un problema de la vida real.	<input type="radio"/>				
21	Siento admiración por los docentes.	<input type="radio"/>				
22	Tengo buenas relaciones con los docentes.	<input type="radio"/>				
23	Los docentes tienen habilidades para comunicar, delegar y motivar a los estudiantes.	<input type="radio"/>				
24	Los docentes, conocen las características particulares de cada estudiante y entienden que no todos son iguales.	<input type="radio"/>				
25	Los docentes analizan adecuadamente los problemas en clase y toma decisiones difíciles en poco tiempo	<input type="radio"/>				
26	Los docentes tienen buenas cualidades pedagógicas y un carácter firme en clase.	<input type="radio"/>				
27	Confío en el liderazgo de los docentes en clase.	<input type="radio"/>				
28	Confío en el liderazgo de los directivos.	<input type="radio"/>				
D5	<b>Nivel de comunicación</b>	1-Nunca	2.Casi nunca	3.A veces	4.Casi siempre	5.Siempre
29	En la institución educativa, se transmite la información verbal y no verbal de manera fluida y correcta por parte de docentes y directivos.	<input type="radio"/>				
30	Soy escuchado en mis apreciaciones y opiniones por parte de los compañeros.	<input type="radio"/>				
31	Soy escuchado en mis apreciaciones y opiniones por parte de los docentes	<input type="radio"/>				
32	En la institución educativa informan de los acontecimientos que afectan la vida escolar	<input type="radio"/>				

D6	<b><i>Trabajo en equipo</i></b>	1-Nunca	2.Casi nunca	3.A veces	4.Casi siempre	5.Siempre
33	Existe un ambiente de confianza y de buenas relaciones en la institución educativa.	<input type="radio"/>				
34	Asumo con responsabilidad mi proceso de aprendizaje.	<input type="radio"/>				
D7	<b><i>Nivel de integración</i></b>	1-Nunca	2.Casi nunca	3.A veces	4.Casi siempre	5.Siempre
35	Me siento seguro al interior de la institución educativa	<input type="radio"/>				
36	Me siento a gusto al interior de la institución educativa	<input type="radio"/>				
37	tengo buenas relaciones personales con los compañeros	<input type="radio"/>				
38	Las relaciones profesionales entre docentes son buenas	<input type="radio"/>				
39	Reconozco la autoridad de los docentes	<input type="radio"/>				
40	Me siento apreciado(a) por los docentes	<input type="radio"/>				
41	Me siento apreciado(a) por los compañeros	<input type="radio"/>				

**Anexo 9. Consentimiento Informado Instituciones Educativas.**

Santiago de Cali mayo del 2016

**Rector:**

**Institución Educativa**

Ref.: Solicitud de consentimiento para desarrollo de la investigación titulada “EFICACIA DEL PROGRAMA EDUCATIVO “QUIÉN FUI, QUIÉN SOY Y QUIÉN SERÉ” PARA FORTALECER EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN BÁSICA SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE LAS ZONAS EDUCATIVAS CENTRO Y ORIENTE DE CALI, 2016”

Yo, Ulises Trujillo Núñez, identificada con c.c 16799344 de Cali, estudiante del doctorado en educación de la Universidad Norbert Wiener y perteneciente a la planta de cargos de la secretaria de educación, Solicito me permita desarrollar en esta institución la investigación que estoy llevando a cabo titulada “estrategias para la integración de las TIC en el desarrollo de competencias en los estudiantes de las instituciones educativas de la ciudad de Santiago de Cali, 2016,”

La participación consiste en la aplicación de un programa para favorecer la percepción del clima social escolar y la aplicación de un cuestionario en dos momentos a los estudiantes del grado (9-1), además de la aplicación en dos tiempos a los estudiantes del grupo(9-2), que permitirá recoger información valiosa sobre la influencia de las estrategias para la integración de las TIC en el desarrollo de competencias de los estudiantes y así poder contribuir a la investigación científica, educativa y tecnológica, que permita fortalecer o mejorar los procesos en nuestras instituciones educativas.

Agradezco su atención y colaboración a la presente

Firma:   
ULISES TRUJILLO NÚÑEZ  
NOMBRES Y APELLIDOS

Mg. Ulises Trujillo Núñez

C.C. 31.320.232

Candidato a doctor en educación

Universidad Norbert Wiener.

(Anexo Instrumento: Cuestionario a estudiantes)

## Anexo 10. Sílabo del programa “Quien fui, quien soy quien seré”

### SÍLABO DEL PROGRAMA

#### Quien fui, Quien Soy y Quien seré.

#### I. Datos generales

1. Año lectivo	2016.
2. Periodo académico	III.
3. Prerrequisito	Ninguno.
4. Horas teoría	20
5. Horas practica	25
6. Numero de secciones	18.
7. Modalidad	Presencial.

#### II. Sumilla

Naturaleza: El programa “Quien fui, Quien soy y Quien seré”, es de naturaleza práctico, que a partir de la programación neurolingüística (PNL), tiene por finalidad propiciar en los participantes el desarrollo de habilidades que se reflejen positivamente en sus pensamientos, emociones y conductas.

Propósito: Brindar conocimientos teóricos y prácticos de la programación Neurolingüística para promover el desarrollo personal y el mejoramiento del clima social escolar en básica secundaria.

#### III. Competencia General.

Diseña, elabora, aplica y evalúa estrategias de programación Neurolingüística (PNL) a fin de favorecer el desarrollo personal y el mejoramiento del clima social en el ámbito escolar.

#### IV. Competencias Específicas.

- Entiendo la importancia de mantener expresión de afecto y cuidado mutuo con mis familiares, amigos, amiga y pareja, a pesar de las diferencias, disgustos o conflictos.
- Comprendo que los conflictos ocurren en las relaciones, incluyendo las de pareja, y que se pueden manejar de manera constructiva si nos escuchamos y comprendemos los puntos de vista del otro.

- Identifico y supero emociones, como el resentimiento y el odio, para poder perdonar y reconciliarme conmigo mismo y con quienes he tenido conflictos.
- Utilizó mecanismos constructivos para encauzar mis emociones y enfrentar mis conflictos.
- Preveo las consecuencias, a corto y largo plazo, de mis acciones y evito aquellas que pueden causarme sufrimiento o hacérselo a otras personas, cercanas o lejanas.
- Evaluó e Identifico mis conflictos internos y desarrollo habilidades para poder reconocerlos y modificarlos.
- Comprendo que veo el mundo a través de mis creencias y que aplico estrategias de transformación personal para ampliar mi visión del mundo.
- Entiendo la importancia del lenguaje verbal y no verbal para generar intencionalmente cambios en las personas.
- Comprendo la importancia de las herramientas de la PNL y las aplico para desarrollar habilidades de comunicación efectiva
- Aplico los conocimientos en PNL para formular mi proyecto de vida entendiendo que el pasado es para perdonar, el presente para construir y el futuro para visualizar.

#### V. Organización de las sesiones de formación.

SESIONES	CONTENIDOS
<b>Sesión I</b> La programación neurolingüística.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inducción general.</li> <li>- Que es PNL.</li> <li>- Metodología de la PNL.</li> <li>- Características de la PNL.</li> <li>- Los pilares de la PNL</li> <li>- Estrategias de la PNL</li> </ul>
<b>Sesión II</b> Si haces lo que siempre has hecho, conseguirás lo que siempre has conseguido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programación y auto programación.</li> <li>- Los estados internos.</li> <li>- La comunicación.</li> </ul>
<b>Sesión III</b> Patrón de conducta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La conducta.</li> <li>- Técnicas de modificación de conducta.</li> <li>- Las competencias emocionales</li> </ul>

<b>Sesión IV</b> Todo es según el color del cristal con que se mire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las creencias.</li> <li>- Identificando creencias.</li> <li>- Tipo de creencias.</li> </ul>
<b>Sesión V</b> El perdón.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eliminando temores y fobias.</li> <li>- Sanando heridas.</li> </ul>
<b>Sesión VI</b> Los cien pies mueven a la vez los pies.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo en equipo.</li> <li>- Liderazgo.</li> <li>- Liderazgo pedagógico.</li> <li>- Atributos del líder pedagógico.</li> </ul>
<b>Sesión VII</b> La personalidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forjando una personalidad.</li> <li>- El carácter.</li> <li>- La timidez.</li> <li>- La sugestión.</li> <li>- La manipulación.</li> <li>- Ser adolescente.</li> <li>-</li> </ul>
<b>Sesión VIII</b> Mis emociones y sentimientos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las emociones primarias.</li> <li>- Los sentimientos.</li> <li>- Inteligencia emocional.</li> <li>- Las emociones atrapadas y el anclaje.</li> </ul>
<b>Sesión IX</b> Quien fui.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El cuento.</li> <li>- El héroe de mi casa.</li> <li>- Mi historia.</li> </ul>
<b>Sesión X</b> La resiliencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo que no me derrota me hace más fuerte.</li> <li>- Características de una persona resiliente.</li> </ul>
<b>Sesión XI</b> Como aumentar la autoestima.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo que es autoestima.</li> <li>- Condicionamientos.</li> <li>- Técnicas para aumentar la autoestima.</li> </ul>
<b>Sesión XII</b> Mejorando el autoconcepto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El mejoramiento continuo.</li> <li>- El yo falso, real e ideal.</li> <li>- Técnicas para mejorar el autoconcepto.</li> </ul>
<b>Sesión XIII</b> La motivación el motor de la vida. Quien soy.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La motivación.</li> <li>- Modelo TARGET.</li> <li>- El conflicto.</li> <li>- Solucionando mis conflictos internos.</li> </ul>
<b>Sesión XIV</b> Tomando el control de mi vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El autocontrol.</li> <li>- El poder de la comunicación.</li> <li>- Técnicas de autocontrol.</li> <li>- Técnicas de solución de conflictos.</li> </ul>

<b>Sesión XV</b> El poder de visualizar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El juego de la imaginación.</li> <li>- Soñar despierto.</li> <li>- Visualizando el mañana.</li> </ul>
<b>Sesión XVI</b> El camino de la Autodeterminación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La autodeterminación.</li> <li>- Regla de las 4 A.</li> <li>- Características de la autodeterminación.</li> <li>- Como ser una persona con autodeterminación.</li> </ul>
<b>Sesión XVII</b> La meta: el PLN mi herramienta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Logrando tus metas y objetivos.</li> <li>- La formula</li> <li>- Aplicando la formula en mis metas.</li> </ul>
<b>Sesión XVIII</b> Construyendo mi propia realidad.  Quien seré.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las creencias.</li> <li>- Mi realidad.</li> <li>- El yo.</li> <li>- Los metaproramas.</li> <li>- El proyecto de vida.</li> </ul>

## VI. Metodología.

La metodología que se aplica es la activa, con procedimientos didácticos teórico – prácticos, con exposición por parte del docente y participación activa de los estudiantes, con actividades individuales y en grupo, orientada a la solución de problemas.

## VII. Evaluación.

La evaluación consiste en el desarrollo de las actividades prácticas programadas para cada sesión y asistir a todas las sesiones programadas.

## VIII. Referencias bibliográficas.

Finola Mario, 2012, PNL desde 0 para mejorar tu vida 100%, Mf editores.

García Cadena, Cirilo (2007). Introducción al Conductismo Contemporáneo. Primera Edición. México: Trillas.

Lauro Trevisan, asunción (1987), El poder infinito de tu mente, 7ma. Edición español.

Joseph Murphy, 2009, el poder de la mente subconsciente.

Dr. Bradley Nelson, 2007, el código de las emociones, Derechos de Autor © 2007

Dr. Bradley B. Nelson.



## Anexo 11 Variable Independiente.

Variable Independiente: Programa educativo “quién fui, quién soy y quién seré”

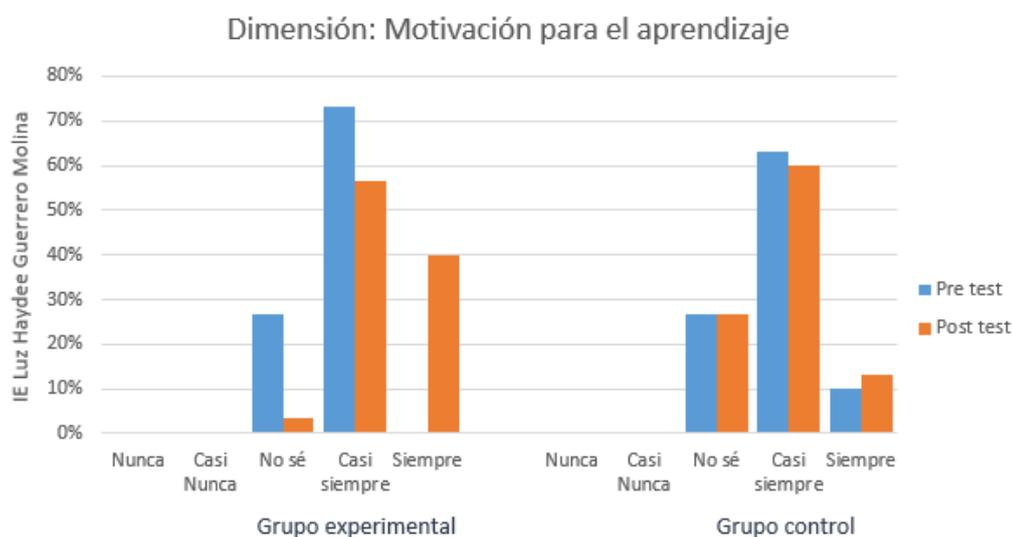
Dimensión: Motivación para el aprendizaje.

Tabla 39. Frecuencias Motivación para el Aprendizaje I.E.L.H.G.

Escala	Frec absoluta Ge_A pre test	Frec relativa Ge_A pre test	Frec absoluta Gc_B pre test	Frec relativa Gc_B pre test	Frec absoluta Ge_A post	Frec relativa Ge_A post	Frec absoluta Gc_B post test	Frec relativa Gc_B post test
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
A veces	8	26,7%	8	26,7%	1	3,3%	8	26,7%
Casi siempre	22	73,3%	19	63,3%	17	56,7%	18	60%
Siempre	0	0%	3	10%	12	40%	4	13,3%

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

Figura 13. Dimensión motivación para el aprendizaje I.E.L.H.G.



Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

De acuerdo con la la tabla 40 de frecuencias y el diagrama de barras desarrollado, en esta dimensión la motivación de los estudiantes frente a las actividades escolares y los aspectos relacionados que intervienen en su aprendizaje con relación a estas reflejó para la Institución luz Haydee Guerrero en el pre test del **grupo experimental** con que veintidós (22) de los treinta (30) alumnos encuestados, 73.3% respondieron casi siempre y el 26.7% restante respondieron A veces, mientras que en el post test después de la intervención con el programa educativo se obtuvo un porcentaje del 40% en siempre y 56.7% en casi siempre y

un 3.3% restante en “A veces” notándose una percepción positiva en esta dimensión de los estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa.

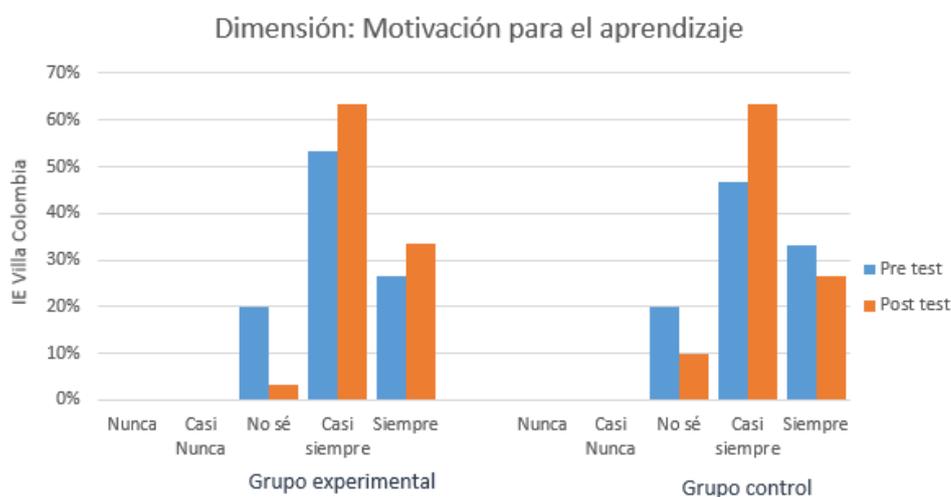
**Para el grupo control** se obtuvo un porcentaje del 26.7%, 63.3% y 10% respectivamente en A veces, casi siempre y siempre; viendo que gráficamente en el post test las diferencias son mínimas, indicando que para el grupo control que no recibió intervención por parte del programa no hubo una diferencia grande entre el pre test y el post test tal como era de esperarse; todo lo anterior en la Institución Luz Haydee Guerrero.

**Tabla 40 Frecuencias motivación para el aprendizaje I.E Villacolombia.**

Escala	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa
	Ge_A pre test	Ge_A pre test	Gc_B pre test	Gc_B pre test	Ge_A post test	Ge_A post test	Gc_B post test	Gc_B post test
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
No sé	6	20%	6	20%	1	3,3%	3	10%
Casi siempre	16	53,3%	14	46,7%	19	63,3%	19	63,3%
Siempre	8	26,7%	10	33,3%	10	33,4%	8	26,7%

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016

**Figura 14. Dimensión motivación para el aprendizaje I.E. Villacolombia**



Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

En esta dimensión la motivación de los estudiantes frente a las actividades escolares y los aspectos relacionados que intervienen en su aprendizaje con relación a estas reflejó para la

Institución Villacolombia en el pre test del **grupo experimental** un porcentaje del 26.7% en siempre, 53.3% casi siempre, un 20 % en A veces, mientras en el post test después de la intervención con el programa educativo se obtuvo una mejora en la percepción de esta dimensión en los estudiantes del grupo experimental evidenciando un aumento de frecuencia en las categorías siempre y casi siempre y un declive en la frecuencia de alumnos que marcaron A veces, pasando de un 20% a un 3.3%

**Para el grupo control** se obtuvo en el pre test un porcentaje del 20% A veces, 46.7% casi siempre y 33.3% siempre; mientras en el post test se obtiene un aumento de frecuencia para casi siempre siendo ahora un 63.3% pero una disminución en la frecuencia de siempre y de A veces siendo ahora un 26.7% y 10% respectivamente notándose de igual manera una mejoría en la percepción en esta dimensión de los estudiantes del grupo control de la Institución Villacolombia.

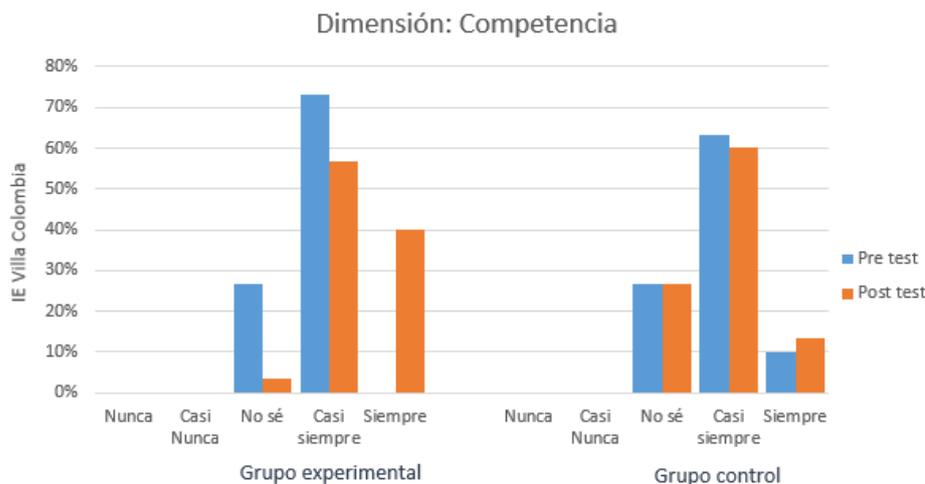
### Dimensión competencia

**Tabla 41. Frecuencias competencia I.E.L.H.G**

Escala	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa
	Ge_A pre test	Ge_A pre test	Gc_B pre test	Gc_B pre test	Ge_A post test	Ge_A post test	Gc_B post test	Gc_B post test
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi Nunca	1	3,3%	1	3,3%	0	0%	1	3,3%
No sé	2	6,7%	1	3,3%	0	0%	0	0%
Casi siempre	20	66,7%	21	70%	21	70%	19	63,3%
Siempre	7	23,3%	7	23,4%	9	30%	10	33,4%

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016

**Figura 15. Dimensión competencia I.E.L.H.G.**



Fuente:

Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos

mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

En esta dimensión competencia los estudiantes de la institución educativa Luz Haydee Guerrero en el pre test del **grupo experimental** expresaron un porcentaje del 3.3% en casi nunca, un 6.7% en A veces, 66.7% casi siempre y 23.3% siempre; mientras que en el post test ningún alumno marca la opción casi nunca y A veces, aumentando así casi siempre a un 70% y siempre a un 30%, notándose una percepción positiva en esta dimensión de competencia de los estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa.

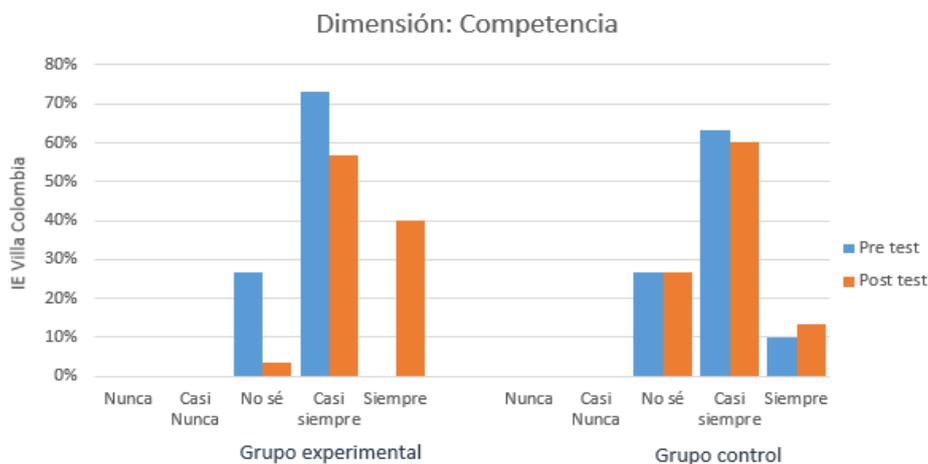
**Para el grupo control** se obtuvo un porcentaje del 3.3% en casi nunca, un 6.7% en A veces, 66.7% casi siempre y 23.3% siempre; mientras que en el post test se evidencia una mejora en la percepción de los estudiantes frente a esta competencia puesto que ahora ningún alumno marca la categoría casi nunca y la de A veces, aumentando así casi siempre a un 70% y siempre a un 30%, notándose una leve mejoría en la percepción en esta dimensión de los estudiantes del grupo control de la Institución Luz Haydee Guerrero.

**Tabla 42 Frecuencias competencia IE Villacolombia**

Escala	Frec absoluta Ge_A pre test	Frec relativa Ge_A pre test	Frec absoluta Gc_B pre test	Frec relativa Gc_B pre test	Frec absoluta Ge_A post test	Frec relativa Ge_A post test	Frec absoluta Gc_B post test	Frec relativa Gc_B post test
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
No sé	8	26,7%	8	26,7%	1	3,3%	8	26,7%
Casi siempre	22	73,3%	19	63,3%	17	56,7%	18	60%
Siempre	0	0%	3	10%	12	40%	4	13,3%

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016

Figura 16. **Dimensión Competencia I.E.V.**



Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

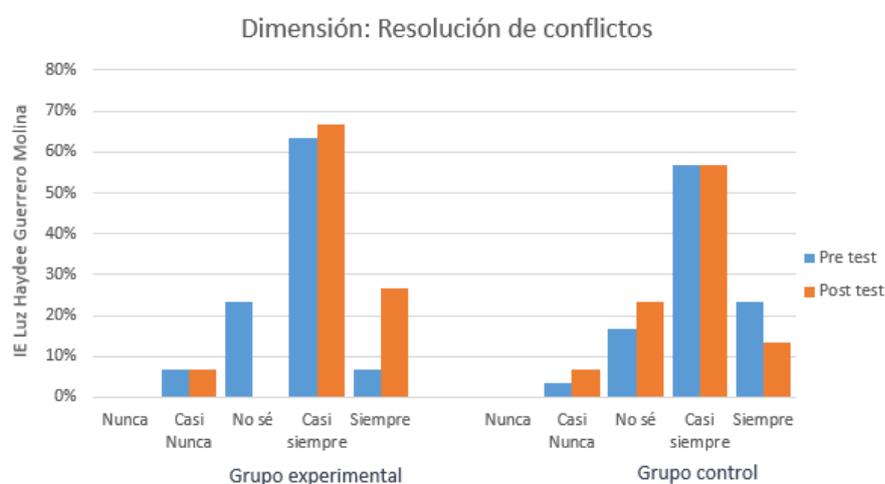
En esta dimensión competencia los estudiantes de la institución educativa Villacolombia en el pre test del **grupo experimental** expresaron un porcentaje del 26.7% A veces, 73.3% casi siempre, mientras que en el post test después de haber aplicado el programa se obtiene una gran disminución en A veces, siendo ahora un 3.3%, se evidencia también una disminución en casi siempre y un gran aumento en siempre pasando del 0% al 40%, viéndose alta mejoría en la percepción de esta dimensión después de la aplicación del programa.

**Para el grupo control** se obtuvo en el pre test un porcentaje del 33.3% en siempre, 46.7 % casi siempre, un 20 % en A veces; mientras en el post test se obtuvo un porcentaje del 26.7% en siempre y 63.3% en casi siempre y 10% en A veces, se notó una de mejoría en la percepción en esta dimensión de los estudiantes del grupo control de la Institución Villacolombia.

**Tabla 43 Frecuencias Resolución de Conflictos IE L.H.G**

Escala	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa
	Ge_A pre test	Ge_A pre test	Gc_B pre test	Gc_B pre test	Ge_A post test	Ge_A post test	Gc_B post test	Gc_B post test
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi Nunca	2	6,7%	1	3,3%	2	6,7%	2	6,7%
No sé	7	23,3%	5	16,7%	0	0%	7	23,3%
Casi siempre	19	63,3%	17	56,7%	20	66,7%	17	56,7%
Siempre	2	6,7%	7	23,3%	8	26,6%	4	13,3%

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016

**Figura 17. Dimensión Resolución de Conflictos I.E.L.H.G.**

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

En esta dimensión resolución de conflictos los estudiantes de la institución educativa Luz Haydee Guerrero del **grupo experimental** expresaron su percepción frente a esta dimensión en el pre test un porcentaje del 6.7% en siempre, del 63.3% en casi siempre, del 23.3% en A veces y 6.7% en casi nunca; después de la intervención con el programa educativo se obtuvo en el post test un porcentaje del 26.6% en siempre, 66.7% en casi siempre, del 6.7% en casi nunca, observando una mejoría en los porcentajes del grupo experimental para la dimensión de resolución de conflictos.

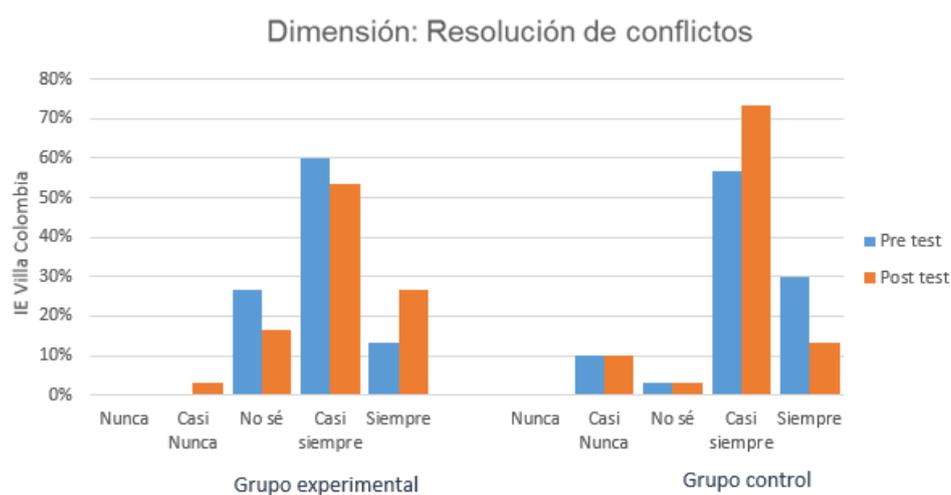
Para el grupo control en el pre test se obtuvo un 23.3% en siempre, un 56.7% en casi siempre, un 16.7% en A veces y 3.3% en casi nunca; en el post test se obtuvo un 13.3% en siempre, un 56.7% en casi siempre, un 23.3% en A veces y un 6.7% en casi nunca.

**Tabla 44. Frecuencias Resolución de Conflictos IE Villacolombia**

Escala	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa	Frec absoluta	Frec relativa
	Ge_A pre test	Ge_A pre test	Gc_B pre test	Gc_B pre test	Ge_A post test	Ge_A post test	Gc_B post test	Gc_B post test
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi Nunca	0	0%	3	10%	1	3,3%	3	10%
No sé	8	26,7%	1	3,3%	5	16,7%	1	3,3%
Casi siempre	18	60%	17	56,7%	16	53,3%	22	73,3%
Siempre	4	13,3%	9	30%	8	26,7%	4	13,4%

Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016

**Figura 18. Dimensión Resolución de Conflictos I.E.V**



Fuente: Elaborada por el autor, a través de datos obtenidos mediante el procesamiento de software Ms-Excel. Cali, octubre 2016.

En esta dimensión: Resolución de conflictos, los estudiantes de la institución Educativa Villacolombia del **grupo experimental** en el pre-test expresaron un porcentaje de percepción del 13.3% en siempre, 60% en casi siempre, y un 26.7% en A veces. Después de la intervención con el programa educativo, se obtiene en el post test para esta dimensión un porcentaje del 26.7% en siempre, 53.3% en casi siempre, un 16.7% en A veces y 3.3% en casi nunca, observando una mejoría en los porcentajes del grupo experimental en la dimensión de resolución de conflictos.

Para el **grupo control** se obtuvo en el pre test un 30% en siempre, 56.7% en casi siempre y un 3.3% en A veces y un 10% entre casi nunca; en el post test se obtuvo un 13.4% en siempre, 73.3% en casi siempre, un 3.3% en A veces y un 10% en casi nunca, en la dimensión de resolución de conflictos de la institución Villacolombia.