

Cornisa: Validación por jueces expertos de FeJINCOC

**Validación por jueces expertos del programa de intervención en funciones ejecutivas
orientado a desarrollar competencias ciudadanas (FeJINCOC)**

Ana Montenegro Pérez

Alicia Pérez Willemier



**UNIVERSIDAD
DE LA COSTA**
1970

UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC.

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRIA EN PSICOLOGÍA

BARRANQUILLA

2017

Validación por jueces expertos de FeJINCOC

**Validación por jueces expertos del programa de intervención en funciones ejecutivas
orientado a desarrollar competencias ciudadanas (FeJINCOC)**

Ana Montenegro Pérez y Alicia Pérez Willemier

Tutor: Laura Puerta Morales, Ph.D

Co-tutora: Daniela Abello, Mg

UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC.

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

BARRANQUILLA

2017

Validación por jueces expertos de FeJINCOC

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Decano

Firma Líder de Grupo de Investigación

Firma de Tutor

Firma de Co-Tutor

Firma Juez Interno

Firma Juez Externo

Barranquilla, Abril 17 de 2017

Validación por jueces expertos de FeJINCOC

Dedicatorias

A Dios, quien nos sostiene.

A nuestras familias, la gran inspiración.

Agradecimientos

Mi agradecimiento y dedicatoria al que en su marcada ausencia, y constante añoranza por su presencia, por el que al pasar los días, se incrementa mi Fe al anhelar lo desconocido, una familia que espera la promesa de un cielo nuevo y una tierra nueva y volver a vivir. A ese lindo recuerdo, que nos permitió conocer al verdadero Dios, que se hizo real en este peregrinar llamado vida, quien en su poder infinito y su gracia renovadora, llenó mi alma y ser de impulso, para no rendirme y continuar a la meta, como un atleta a quien le espera un galardón. Gracias mi Señor.

A mi esposo, Elvis mis palabras se acortan para darte las gracias. Gracias por impulsar mi vida, valorar lo que hago y hacerme sentir como la mejor.

A mi Luismi a quien yo quería impresionar, te ofrezco mi título. Tu sola presencia en nuestras vidas, trae alegría y gozo al tenerte. Sólo imítame si yo imito a Cristo.

A mis padres quienes siempre muestran un orgullo al hablar de mí, animándome a seguir. Gracias a mis hermanos, sobrinos, por estar atentos a mis logros.

A nuestras tutoras, gracias por compartir su loable labor y conocimientos sin recelos y el creer en mí. Ana

La motivación, el interés y el esfuerzo realizado durante este tiempo de estudios, sólo. Ha sido posible a la ayuda sobrenatural que Dios en su infinito poder me concedió y a sí esta meta lograr alcanzar. A mi madre, quien en su constante contagio, entusiasmo y entrega en lo que hace, me motivó a seguir, Mostrándome que sí es posible, cuando se

Validación por jueces expertos de FeJINCOC

cuenta con una familia unida por el vínculo del amor, de quien Kelly y David hacen parte, Mis hijos a quién con ejemplo quiero llevarles a continuar adelante, que conserven en su corazón los valores aprendidos, Quienes con su presencia impulsan mi vida, llevándome a no desfallecer. Gracias a mi familia, por su amor constante.

A las profe Laura y Daniela, muchas gracias por creer en mí, quienes en su esfuerzo me dieron lo mejor de sí.

Alicia.

Resumen ejecutivo del proyecto

En la tabla 1 se condensan los elementos más relevantes del presente proyecto, que se desarrolla como opción a grado para el título de Magister en Psicología de la Universidad de la Costa (CUC).

Tabla 1.

Resumen ejecutivo del proyecto

Nombre del proyecto	Validación por jueces expertos del programa de intervención en funciones ejecutivas orientado a desarrollar competencias ciudadanas (FeJINCOC)
Ejecutores	Ana Montenegro Pérez y Alicia Pérez Willemier
Tutor académico	Laura Puerta Morales Cotutor: Daniela Abello
Localización geográfica	Universidad de la Costa, CUC. Barranquilla – Atlántico.
Fecha de inicio	Febrero 2015
Fecha de finalización	Marzo 2017
Población	Jueces expertos N° 14

Nota: Elementos relevantes del proyecto de grado por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.

Resumen

El propósito de esta investigación fue determinar la validez de contenido del Programa de Intervención en Funciones Ejecutivas orientado al desarrollo de Competencias Ciudadanas en estudiantes de básica primaria. El estudio se desarrolló desde el paradigma empírico analítico, de tipo instrumental, se realizó la evaluación por 14 jueces, expertos en las áreas de Funciones Ejecutivas, Competencias ciudadanas y Metodología de la investigación. Se formularon las especificaciones, el diseño de los componentes y se establecieron los parámetros correspondientes, para la evaluación funcional del programa. Alcanzando un nivel de fiabilidad a través del Alpha de Cronbach, de .80 a .90 equivalente a los criterios bueno y excelente. Siendo esta pertinente para un futuro pilotaje en niños de básica primaria.

Palabras Claves: Funciones ejecutivas, Competencias ciudadanas, validación por jueces expertos.

Abstract

The purpose of this research was to determine the content validity of the Intervention Program in Executive Functions oriented to the development of Citizenship Competences in elementary students. The study was developed from the analytical empirical paradigm, of instrumental type, the evaluation was carried out by 14 judges, experts in the areas of Executive Functions, Citizen Competences and Research Methodology. The specifications, the design of the components were formulated and the corresponding parameters were established for the functional evaluation of the program. Achieving a level of reliability through Cronbach's Alpha, from .80 to .90 equivalent to good and excellent criteria. Being pertinent for a future piloting in children of basic primary.

Keywords: Executive functions, Citizenship Competences, validation by expert judges.

Contenido

Introducción.....	15
1. Planteamiento del problema	18
2. Justificación	27
3. Objetivos.....	37
3.1 Objetivo general.....	37
3.2 Objetivos específicos	37
4. Marco Teórico	38
4.1 Funciones Ejecutivas.....	38
4.1.1 Antecedentes.....	38
4.1.2 Conceptualización.	48
4.1.3 Modelos teóricos.	52
4.1.4 Estructuras neuroanatómicas.	56
4.1.5 Desarrollo de las funciones ejecutivas.....	60
4.1.5 Evaluación de las funciones ejecutivas.	62
4.1.6.2 Modelos de Intervención para la estimulación de habilidades sociales	68
4.2 Competencias Ciudadanas	73
4.2.2 Conceptualización.	85
4.2.3 Grupos de competencias ciudadanas.	87
4.2.4 Tipos de competencias ciudadanas.	89
4.2.5 Evaluación de las competencias ciudadanas.	93

Validación por jueces expertos de FeJINCOC

5. Método.....	99
5.1 Tipo	99
5.2 Diseño	99
5.3 Temporalidad	100
5.4 Muestra.....	100
5.5 Instrumentos.....	100
5.6 Variables	101
5.7 Procedimiento	113
5. Resultados.....	116
6.1 Descripción de los jueces.....	116
6. Discusión	132
7. Conclusiones.....	138
8. Referencias	140
Anexos	155

Lista de tablas

Tabla 1 Resumen ejecutivo del proyecto.....	7
Tabla 2 Escala de respuesta 1	95
Tabla 3 Escala de Respuesta 2.....	96
Tabla 4 Operacionalización de variable Competencia ciudadana y Funciones ejecutivas.	102
Tabla 5 Grupo 1. Participación y Responsabilidad democrática.....	121
Tabla 6 Grupo 2: Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias.....	126
Tabla 7 Estadísticas de fiabilidad Guías del Instructor	130
Tabla 8 Estadísticas de fiabilidad Guías del estudiante.....	130
Tabla 9 Cronograma	290
Tabla 10 Rubro personal	292
Tabla 11 Materiales e insumos	293
Tabla 12 Rubro de viáticos.....	294
Tabla 13 Tabla de adquisición de software	294
Tabla 14 Presupuesto General	295

Listado de Figuras

Figura 1 Vascularización, división citoarquitectónica (Brodmann) y funciones ejecutivas asociadas a las áreas del córtex prefrontal.....	59
Figura 2 Carrera Profesional	116
Figura 3 Formación académica.....	117
Figura 4 Cargo Actual	118
Figura 5 Empresa donde labora actualmente.....	119
Figura 6 Áreas de experiencia profesional	120
Figura 7 Tiempo de experiencia	121

Lista de Anexos

Anexo 1. PLANILLA: JUICIO DE EXPERTOS DE ESCOBAR-PÉREZ Y CUERVO-MARTÍNEZ (2008)	155
Anexo 2. FEJINCOC: GUÍA DEL INSTRUCTOR PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA	166
Anexo 3. FEJINCOC: GUÍA DEL INSTRUCTOR PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS	191
Anexo4. FEJINCOC: GUÍA DEL ESTUDIANTE PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA	216
Anexo 5. FEJINCOC: GUÍA DEL ESTUDIANTE PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS	258

Introducción

El término funciones ejecutivas, hace referencia a una serie de mecanismos implicados en la optimización de los procesos cognitivos orientados hacia la resolución de situaciones complejas. Estos procesos conforman diferentes componentes de los cuales cabe destacar la inhibición de respuestas inapropiadas en determinadas circunstancias y la monitorización de la conducta en referencia a estados motivacionales y emocionales, formulación de metas, la planificación de los procesos para lograr objetivos eficazmente en las actividades, el control de los impulsos, entre otros procesos (Tirapu-Ustàrroz, García-Molina, Luna- Lario, Roig- Rovira y Pelegrín-Valero, 2008b)

Al analizar los antecedentes históricos y las características sociales actuales de Colombia como son, la decadencia en los manejos y resolución de conflictos, la falta de empatía y la poca posibilidad de desarrollar aspectos de integración social dentro del ámbito escolar; [MEN], 2006). El Ministerio de Educación Nacional en sus estándares básicos de competencias ha logrado implementar los mismos desde los inicios escolares. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004a). Por eso se considera pertinente el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia el cual involucra un ejercicio que ocurre en la continuidad y que desborda los límites de la escuela. Se abarca el programa de competencias ciudadanas desde la primera infancia, que son los años determinantes en transformar y adecuar ciertos procesos que regulen su comportamiento, responsabilidad, control de impulsos, planificación, organización, flexibilidad cognitiva y autocontrol (Roselli, Matute y Ardila,2010).

En este orden de ideas, la investigación se propuso diseñar un programa de intervención en funciones ejecutivas orientado al desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de básica primaria, formulando las especificaciones de dicho programa y alcanzando la validación de jueces expertos.

En este sentido el programa elaborado, potencializa el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes interviniendo de manera efectiva las Funciones Ejecutivas , siendo la edad apropiada entre 6 y 8 años, etapa en la cual, se adquiere la capacidad de autorregular su comportamiento y conducta Trujillo y Pineda (2008), trascienda en posterior etapa a una transformación cultural y social en todos los ambientes, cambiando su realidad social, entendiendo la necesidad de valorar a los demás como seres humanos que poseen los mismos deberes y derechos acordes con los lineamientos y políticas internacionales y nacionales.

Este programa, al ser diseñado y validado su contenido por jueces expertos, (Escobar- Pérez y Cuervo- Martínez, 2008), buscó aportar a la promoción de los dos grupos restantes de las competencias ciudadanas, siendo el primero de ellos; Participación y responsabilidad democrática, el cual implica comprender que niños, niñas y jóvenes hacen parte de un conglomerado humano, y que la creación conjunta de los acuerdos y normas, y su cumplimiento permiten regular la vida en comunidad y favorecer el bien común. Orientándolos en múltiples contextos como la escuela, la familia, el barrio y el país, para que puedan desempeñarse como agentes constructores de sus necesidades cercanas., mejorando sustancialmente sus relaciones interpersonales.

Siendo Colombia un país multiétnico y multicultural, se hace necesario promover la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas; esto supone trabajar en favor de la construcción de la propia identidad, vital para la estima personal y comprensión del mundo, identificando quienes son, a que grupos culturales pertenecen; de esta manera podrán diferenciar la enorme diversidad humana, estarán de esta forma en capacidad de poner al servicio del bien común su perspectiva del mundo. Incrementando herramientas que mejoren los prejuicios hacia otros pero trabajando en la construcción de su propia identidad (MEN, 2006).

1. Planteamiento del problema

En el ámbito de las neurociencias y la neuropsicología, ha cobrado gran interés el estudio de las relaciones entre cerebro y conducta; se trata de comprender aquellas funciones y aspectos neuronales de los procesos cognitivos de alto nivel que le permiten al sujeto adaptarse correctamente al contexto por medio de conductas complejas (Muñoz et al., 2009).

Durante muchos años, el estudio del cerebro ha sido estimado como un gran interrogante para los especialistas; actualmente, los estudios de la neuropsicología han contribuido en la comprensión del funcionamiento de aquellos mecanismos asociados a la zona frontal del cerebro y de la relación existente entre estas zonas y la organización planificada de la conducta humana, y a sus alteraciones y tratamientos como consecuencia de daños producidos en esa zona (Tirapu-Ustárrroz, Muñoz-Céspedes y Pelegrín-Valero, 2002).

La región anterior del lóbulo frontal ha sido erróneamente considerada una “zona muda” durante décadas, ya que muchas de las lesiones que se producen en esta área no ocasionan trastornos sensoriales ni motores. Sin embargo, la capacidad para autorregular las conductas, especialmente las de mayor complejidad, solo se puede llevar a cabo gracias al funcionamiento ejecutivo regulado por el área frontal. Una lesión en esta zona del cerebro puede alterar gravemente la capacidad para decidir y programar la actividad voluntaria, especialmente en sus niveles simbólicos y abstractos, aunque estén preservadas las funciones sensoriales y motoras (Portellano, Martínez y Zumarraga, 2009).

Harlow y Walsh (como se citó en Barroso y Martín y León- Carrión, 2002), describen uno de los primeros casos sobre los cambios producidos en la conducta humana después de sufrir una lesión en la parte anterior del cerebro, que ejemplifica claramente la relación existente entre los lóbulos frontales y las estrategias cognitivas, tales como la capacidad de autocrítica, planificación, control de impulsos e inhibición, entre otros, lo que con posterioridad se denominara funcionamiento ejecutivo. Según Soprano (2003), las funciones ejecutivas se definen como un abanico de operaciones cognitivas que guardan relaciones entre sí. Se incluyen las habilidades relacionadas a la organización y planificación de tareas, iniciación de planes, inhibir distracciones, alternar flexiblemente estrategias según se requiera, controlar acciones para conseguir la meta trazada. En conclusión; organización, anticipación, planificación, inhibición, memoria de trabajo, flexibilidad, autorregulación y control de la conducta constituyen requisitos importantes para resolver problemas de manera eficiente.

Debido a que las funciones ejecutivas guardan estrecha relación con la personalidad, la motivación, la regulación efectiva y en la capacidad para integrar otras conductas, se encuentran ligadas con la forma cómo las personas se comportan socialmente, conocen, comprenden y cumplen diversas reglas de la sociedad que le permiten actuar de forma propositiva en el contexto social en el que se desenvuelven, realizando actuaciones correctas de conducta en diferentes situaciones del entorno (Flores y Ostrosky-Solís, 2008).

Una de las variables que se ha venido estudiando para medir este comportamiento social, se refiere al concepto de competencias ciudadanas; entendidas como el conjunto de

conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que interrelacionadas posibiliten que el ciudadano realice actos constructivos en la sociedad democrática que se desenvuelve (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

En este sentido, Kohn (1997), propone que las competencias ciudadanas deben enfatizar en el desarrollo de habilidades (aunque acompañadas por conocimientos específicos) que permitan que el estudiante no solo conozca qué debe hacer sino que sepa cómo hacerlo. Según esta propuesta, al desarrollar estas habilidades los niños y las niñas construyen por sí mismos y de manera crítica realidades que promueven la convivencia pacífica, en comparación con realidades donde los valores son impuestos por un grupo específico de la comunidad.

La característica de los seres humanos es vivir en sociedad, estableciendo relaciones interpersonales necesarias para sobrevivir, dando sentido a su existencia. Los niños y niñas desde su nacimiento aprenden a relacionarse con su entorno y con las personas que los rodean, y a entender que significa vivir en sociedad, aprendizaje que los acompaña a lo largo de su vida (Mockus y Corzo, 2003).

Estas relaciones no son sencillas y muchas veces los intereses individuales no coinciden con los de los demás, lo que genera tensiones que dificultan la convivencia y la organización social. Formar para la ciudadanía es posible, ya que se puede construir un ciudadano con una transformación social. Es importante preguntarse ¿qué clase de personas se están formando en la situación actual de Colombia?, tomando relevancia el hecho de unir esfuerzos que nos permitan resolver conflictos de una manera pacífica, crear y facilitar

espacios de participación, lograr relaciones armoniosas, cordiales frente a la pluralidad cultural, valorando el aporte que cada uno hace dentro de su espacio (Cepeda,2004).

Por todas estas reflexiones de la situación del país, el MEN(2004a), puso en marcha el Programa Nacional de Competencias Ciudadanas, donde se involucraba la educación cívica y ciudadana, y se le proponía a todas las instituciones educativas del país la idea de que, al ser parte de la vida cotidiana de estudiantes, maestros, padres, y comunidad educativa en general, contribuirían a las interrelaciones justas y comprensivas, siendo capaces de resolver conflictos dentro del marco de la convivencia pacífica. Al mismo tiempo que le permitirían participar en los procesos democráticos, respetando y valorando la pluralidad y las diferencias. El MEN (2006), plantea que la experiencia de la mayoría de maestros del país, el avance de ciertas disciplinas sociales y el trabajo de organizaciones dedicadas a estudiar la formación ciudadana, demuestra que es posible elaborar estrategias con base en principios claros y significativos cuando están inmersos en un proceso psicoemocional. Se debe garantizar la formación ciudadana, dado que de una manera u otra en la cotidianidad de la vida, con nuestras acciones, todos, maestros, padres y comunidad educativa, estamos enseñando parámetros de vida.

Algunas de las competencias sociales básicas aplicables a todas las relaciones humanas individuales y colectivas se desarrollan al poner en práctica las habilidades que permiten resolver los conflictos de interés de manera pacífica, en lugar de hacerlo imponiendo los propios puntos de vista u optando por caminos violentos posibilitando así encontrar soluciones creativas.

Dentro de esta lógica, los tres principios Habermasianos de la ética pueden servir de guía: el primero es que todos los participantes adopten perspectivas de los demás equilibrando así los intereses; el segundo, solamente tendrán validez aquellas normas que tengan la aprobación de todos los afectados, y el tercero, el consenso puede obtenerse si todos participan libremente (Habermas, 1990).

Entendiéndose que la formación de ciudadanía debe fomentar el desarrollo moral y la formación de pensamiento se han organizado las competencias ciudadanas en tres grandes grupos: Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Cada uno de ellos representa un espacio fundamental para el ejercicio de ciudadanía, aportando a la promoción, respeto y defensa de los derechos humanos, contemplados en la constitución nacional.

La convivencia y la paz se basan en la forma como los estudiantes se relacionan con los demás, de manera pacífica y constructiva, sin recurrir a la violencia, teniendo en cuenta la consideración de los otros como seres humanos con los mismos derechos y deberes. Por lo tanto esto significa la ausencia de situaciones conflictivas, buscando acuerdos cuando los intereses e ideas no sean comunes (MEN, 2004a).

La participación y la responsabilidad democrática suponen saber que como seres sociales pueden y deben generar cambios sociales a través de su participación en actos políticos y democráticos; y en la construcción de acuerdos, leyes y normas que rijan y promuevan intereses comunes. Teniendo en cuenta que estos acuerdos, deben basarse en el

respeto a las decisiones y opiniones de los demás, así vayan en contravía de las propias (MEN, 2006).

La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias significan el reconocimiento y respeto de las disimilitudes de cada uno de los seres humanos, identificando nuestro país como multiétnico y multicultural, integrante de una comunidad diversa culturalmente. Por lo tanto, es importante trabajar por la construcción de una identidad propia que le permitan establecer desigualdades de los demás grupos culturales y gozarse la gran diversidad humana (MEN, 2004a).

La presente investigación tomó como marco de referencia para desarrollar el programa de estrategia en funciones ejecutivas para el desarrollo de competencias ciudadanas, los grupos de participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas; teniendo como base los estándares básicos de competencias para orientar las iniciativas y actividades del mencionado programa.

En la formación ciudadana se requiere del conocimiento específico de ciertos saberes y el desarrollo de posturas en base a los valores, con enfoques activos y reflexivos por parte de los sujetos; el énfasis de la formación en competencias ciudadanas es el desarrollo integral humano que implica el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, las cuales favorecen el desarrollo moral (MEN, 2006).

El conocimiento se refiere a la información que deben saber y comprender los estudiantes para ejercer la ciudadanía, aunque la información es importante, no garantiza el ejercicio de las mismas necesitando de las demás competencias. Las competencias cognitivas hacen referencia a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en ejercicio ciudadano. Algunas de estas competencias son: toma de perspectivas, interpretación de intenciones, generación de opciones, metacognición, consideración de consecuencias y pensamiento crítico. Se tiene el conocimiento y la información, pero a su vez es capaz de reflexionar y actuar asertivamente, haciendo uso de las teorías aprendidas (MEN, 2004a).

Las competencias emocionales son las capacidades que tiene el individuo para reconocer y dar respuestas constructivas ante las emociones propias y las de los demás. En los últimos años estas competencias han cobrado gran importancia debido a que se ha reconocido que las competencias cognitivas no son suficientes para lograr impactar en la vida social (Chaux, Lleras, y Velásquez, 2004).

Las competencias comunicativas son aquellas capacidades para comunicarse de manera efectiva con los demás y de esta forma interactuar de modo pacífico, democrático e incluyente. Estas competencias facilitan el establecimiento de diálogos constructivos, teniendo en cuenta la escucha activa, la asertividad para exponer con claridad las posiciones y puntos de vista de manera que los otros los comprendan y evaluarlos seriamente. Las competencias integradoras organizan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales y/o comunicativas en la práctica. Cuando se requiere de la competencia integradora en el caso de manejo de conflictos, esta hace uso de algunos conocimientos y

de competencias cognitivas que le permitan generar ideas innovadoras ante estas situaciones, o a su vez se ayudan de las competencias emocionales para manejar adecuadamente sentimientos, y de ciertas competencias comunicativas como la habilidad para emitir intereses, cuidando de no herir a los demás (MEN, 2004a).

En la cotidianidad el individuo hace uso de las distintas competencias en sus diversos contextos sociales. Estos contextos pueden contribuir o entorpecer el ejercicio individual, por tal razón los cambios sociales no depende solamente de cambios individuales sino de contextos y estructuras que promuevan programas de formación que aporten el enriquecimiento de esas competencias. Se hace necesario aclarar, que el desarrollo de competencias ciudadanas está relacionado con el contexto en doble vía. Por un lado el contexto puede mejorar o interferir en el ejercicio de estas competencias o las competencias ciudadanas pueden contribuir a que el individuo se adapte al contexto y genere cambios en él, si es indispensable (MEN, 2006).

Actualmente, la Neuropsicología ha generado un interés creciente por la investigación de procesos relacionados con la cognición social, como la teoría de la mente, la empatía y la toma de decisiones sociales y afectivas. Un gran número de estudios han demostrado la relación de los procesos emocionales y la toma de decisiones morales. En este sentido, Moll, Zahn, Oliveira-Souza, Kruger, y Grafman, exponen, que la toma de decisiones morales son una forma de evaluación y adecuación de las conductas propias y la de los demás, a los ideales sociales de lo correcto o incorrecto de acuerdo a la mayoría de conductas y actuaciones de una particular cultura (Como se citó Carmona-Perea et al., 2013).

Por lo tanto, es evidente la relación de los procesos de planificación, toma de decisiones, control de impulsos, organización, autocontrol del comportamiento, conocidas como funciones ejecutivas, en la vida del sujeto, Entendiéndose como finalidad última de estas, mantener el control de la conducta humana (Portellano,2008).

Dentro de la solución de problemas cotidianos se requiere el uso de las Funciones Ejecutivas, es decir satisfacer las necesidades biológicas de acuerdo a las necesidades existentes (Ardila y Ostrosky-Solis, 2008). Por ende esta investigación responde a políticas nacionales y a interrogantes planteados por la Universidad de la Costa, frente a la necesidad de generar estudios de impacto social, en el marco de las competencias ciudadanas y funciones ejecutivas, generando estrategias para la formación integral de los estudiantes de básica primaria, validando un programa de intervención en Funciones Ejecutivas orientado a desarrollar competencias ciudadanas.

En este sentido y de acuerdo a los planteamientos esbozados, se formula la siguiente pregunta; ¿Cuál es la validez de contenido del programa de intervención en funciones ejecutivas orientado al desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de básica primaria (FeJINCOC)?

2. Justificación

El ser humano es un ser social por naturaleza, vivir y convivir tiene muchos ángulos, en la relación con los otros y con el entorno natural del que se hace parte, y en el que transcurre la vida; El afecto, la simpatía de los demás, el respeto, la identificación con el otro, es una condición indispensable para la supervivencia en una sociedad libre que convive en paz. Por lo tanto, convivir en grupos requiere especial relevancia en las competencias, destrezas que supone compartir los mismos intereses con los demás individuos, dentro de un marco democrático de estado de derecho y de respeto a los demás en su sentido más pleno (UNESCO, 2008).

Vygotsky (1978), señala que en el desarrollo psíquico de los niños lo que se manifiesta primordialmente es el aspecto social y luego el psicológico, se da en un primer momento a nivel interpsíquico entre los demás y seguidamente al interior del niño, en esta transición de afuera hacia adentro se transforma el proceso mismo, cambian sus funciones y estructuras; Por lo tanto las fuentes de desarrollo psíquico de la persona no están en el sujeto mismo sino en el sistema de sus relaciones sociales, en el sistema de su comunicación con los otros y en su actividad colectiva y conjunto con ellos.

Según esta teoría todos los seres humanos son entes sociales, activos, participativos y protagonistas de sus diversas interrelaciones sociales en los que participa a lo largo de la vida, respetando los valores y principios, la dignidad de los otros, los derechos humanos, se relaciona con los demás desde la amistad cívica, aceptando la condición de ciudadano que vive en una sociedad abierta y democrática, fortaleciéndose esta ciudadanía con la educación y la responsabilidad central del estado y la sociedad (Peces-Barba,2009).

La formación ciudadana se concibe como un ejercicio que ocurre en la cotidianidad y que desborda los límites de la escuela. En este sentido se entiende como competencia ciudadana el conjunto de habilidades cognitivas, conocimientos y destrezas que le permiten al ciudadano actuar de manera constructiva dentro de una sociedad democrática, estas se evidencian en la práctica y en lo que las personas hacen (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004a). Estas competencias ciudadanas apuntan al desarrollo equilibrado y armónico de habilidades en la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, asumir responsabilidades, solución de conflictos y problemas. Pero también las competencias ciudadanas están relacionadas con la capacidad de discernir, proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos (MEN, 2011). Siendo esto referente teórico lo que sustenta el abordaje de la investigación desde las variables: Competencias Ciudadanas y Funciones Ejecutivas.

Algunos autores como Hoffman (2002) y Denham y Burton (2003) han aportado en forma valiosa acerca de cómo son los procesos de desarrollo de estas competencias y además diversos estudios como Slaby y Guerra(1988), Dodge, Bates y Pettit (1990), Cepeda y Chaux (2006) y Torrente y Kanayet (2007), han demostrado relaciones directas y significativas entre las competencias o la carencia de ellas asociadas a comportamientos sociales constructivos o destructivos, por ejemplo, la agresión en niños y niñas, se ha relacionado con dificultades para sentir empatía, manejar constructivamente la ira, generar opciones ante una situación conflictiva, interpretar adecuadamente las interacciones de los demás, responder asertivamente ante ofensas y manejar constructivamente conflictos.

Debido a la relevancia de este tema y la creciente preocupación de los organismos internacionales por el aumento de los conflictos escolares, se han desarrollado jornadas como la de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la Paz, la convivencia democrática y los derechos humanos, en su presentación hace alusión a la situación de América Latina y los desafíos para una educación orientada a la paz, la convivencia y los derechos humanos, siendo según este documento la misión fundamental de la Organización de las Naciones Unidas, trabajar por construir y consolidar la paz en el mundo a través de la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO,2008).

Más que por la guerra, hoy la paz se ve amenazada en el continente Americano por la pobreza, la desigualdad, la corrupción y la debilidad democrática de las instituciones. Proponiendo como las políticas educativas pueden contribuir a generar mayor riqueza, aumentar la cohesión social, combatir la corrupción, prevenir la violencia, promover la inclusión social, consolidar la democracia y fomentar la paz.

Estos interrogantes se resumen en como incorporar en las políticas educativas un enfoque de la educación como derecho humano, que posibilite el ejercicio de los demás derechos humanos, amplíe la capacidad de las personas para el ejercicio de su libertad, consolide las comunidades pluralistas basadas en la justicia y contribuya a construir en la mente de hombres y mujeres los baluartes de la paz.

Otro de los planteamientos a nivel de análisis de las metas propuestas a nivel internacional son las que contempla la Organización de Estados Iberoamericanos (2010), resaltándose en uno de sus apartes de ciudadanía y valores donde se argumenta que la educación para esta constituye en ser activa, democrática, multicultural, solidaria y

responsable; Es en los comienzos del siglo XX, una de las grandes tareas de la sociedad y de los sistemas educativos. En una sociedad tan desigual como la Iberoamericana, la formación de ciudadanos libres, cultos y solidarios. Constituye una de las estrategias que pueden conducir, por el compromiso colectivo de los diferentes sectores sociales a superar la pobreza, la marginación y la inequidad. Para ello, las políticas que fomentan la inclusión social, la equidad, la participación, la libertad y los derechos individuales y sociales, que mejor contribuyan a que la acción educativa alcance sus objetivos.

Según UNICEF (2011), en el plan estratégico de educación del Municipio de Bello propuesto para los años 2011 a 2021, se reconoce este municipio, como ciudad constructora de una educación para la vida y la cultura. Este plan estratégico tiene como objetivo una ciudad educada para la vida y cultura, bajo el enfoque de derecho planteado por la UNESCO: Educación para toda la vida y en todo lugar. Bajo este enfoque este plan abarca elementos como: 1. Ampliación del campo de acción pedagógica .2. Construcción de valores democráticos participativos. 3. Resignación de la ciudadanía. 4. Multiplicación de redes educativas y culturales. Promoviendo de esta forma una proyección de una comunidad- ciudad, como espacio de aprendizaje de convivencia.

En los acuerdos de MERCOSUR (como se citó en MEN, 2012b) se hace referencia que desde el 2003, el sistema educativo colombiano deja de comprender la educación como la transmisión de conocimientos, para consolidar prácticas pedagógicas, orientadas al desarrollo de habilidades y capacidades de los estudiantes. El énfasis en competencias supone entonces que todas las actividades pedagógicas están basadas en función de potencializar habilidades y destrezas propias de los niños y jóvenes para que puedan aportar

a la transformación de sus realidades y las del país. Así mismo se expone el tema de desarrollo de competencias ciudadanas desde el enfoque por competencias que orienta el sistema educativo nacional, se comprende como un ser y un hacer que se aprende en la cotidianidad. Apuntar a la convivencia y al mantenimiento de la paz, incentivar la participación democrática y responsable de los niños, aprender a valorar y respetar la identidad, la pluralidad y las diferencias, siendo estas desarrolladas en las relaciones e interacciones diarias de los sujetos sociales.

En relación con lo expuesto anteriormente, surge el Programa de Competencias Ciudadanas, PCC, que es el conjunto de estrategias lideradas desde el MEN y dirigidas a todo el sector educativo y la sociedad en general, que busca fomentar en el establecimiento educativo innovaciones curriculares y pedagógicas basadas en “prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Art. 41, Constitución de Colombia, 1991), con el fin de “formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...” (Art. 67, MEN, 2011) A lo que se hace referencia es que se cuenta con herramientas sugeridas desde el MEN, que logren impactar a los estudiantes, mostrando estos grandes resultados dentro de los valores humanos en cualquier contexto.

De igual modo, estas competencias deben dirigirse hacia la experimentación de nuevas estrategias pedagógicas ajustadas a la realidad de la Institución Educativa, colocando en su centro de atención: la formación de la capacidad permanente y creativa de ser, saber y hacer; el desarrollo de actitudes indagatorias y críticas; el contacto con la realidad para generar propuestas de cambio o mejoramiento.

La finalidad de formar en competencias ciudadanas es el desarrollo integral humano, las cuales se encuentran divididas en cinco tipos: conocimientos, competencias básicas cognitivas, comunicativas, emocionales y las competencias integradoras; necesarias en su conjunto para favorecer las actuaciones éticas y morales del ser humano y todas ellas relevantes para el desarrollo del programa FeJINCOC.

Según lo que expone el MEN (2004a), el desarrollo moral es el avance cognitivo y emocional que permite a las personas tomar decisiones cada vez más autónomas que reflejen preocupación por el bien común. Así, por ejemplo, la empatía; el juicio moral para poder analizar, argumentar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidiana; la descentración, la coordinación de perspectivas y el pensamiento sistémico y complejo están estrechamente relacionados con el desarrollo moral, por lo cual se infiere la relación con las funciones ejecutivas, siendo estas un grupo de eventos cognitivos que promueven estrategias coordinadas que le permiten a la persona lograr propósitos específicos, tales como la planeación, el control de impulsos, la organización, la flexibilidad de pensamiento y el autocontrol del comportamiento.

El sector educativo Colombiano ha logrado algunos avances como la cobertura, el mejoramiento de la eficiencia del sector educativo y la atención de la población vulnerable; que son reconocidos, pero la calidad de la educación aparece como un reclamo de varios actores; que requiere de un docente capacitado para comprender la realidad educativa desde su cuestionamiento y problematización, y en consecuencia tomar decisiones y actuar para su transformación en beneficio de todos los que participan de ella; los cambios significativos que debe enfrentar la educación requieren de maestros sensibles, autónomos,

curiosos, creativos, con imaginación e iniciativa, generosos, justos, comprensivos, reconocedores de la diversidad y la diferencia, capaces de reflexionar de manera crítica sobre su acción pedagógica y estimular la reflexión de sus estudiantes sobre sus competencias.

Por su parte, esta investigación pretendió generar espacios de innovación e investigación que permitieron a través del diseño y validación de un programa de intervención en funciones ejecutivas desarrollar en el grupo de competencias ciudadanas la participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias en el ámbito escolar, logrando influenciar de manera significativa aspectos como la planificación, control de impulsos, organización, flexibilidad y el autocontrol (Roselli et al., 2010); dado que se considera que las funciones ejecutivas, son un conjunto de habilidades cognoscitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, el diseño de planes y programas, el inicio de las actividades y de las operaciones mentales, la autorregulación y la monitorización de las tareas, la selección precisa de los comportamientos y las conductas, la flexibilidad en el trabajo cognoscitivo y su organización en el tiempo y en el espacio para obtener resultados eficaces en la resolución de problemas (Pineda, 2000).

Por tratarse de una función cognitiva superior compleja, que dependen de la corteza prefrontal, el trabajo de cada una de sus operaciones dependerá de numerosos factores, tales como la naturaleza académica; de allí la relación de funciones ejecutivas y competencias ciudadanas, dado a que el mayor desarrollo de las funciones ejecutivas ocurre entre los 6 y 8 años. Es en este lapso donde los niños adquieren la capacidad de autorregular sus

comportamientos y conductas, pueden fijarse metas y anticiparse a los eventos sin depender de las frustraciones externas (Trujillo y Pineda, 2008).

Evidenciando la importancia de la edad de los niños a los que se aplicara el programa de intervención validado, que abarca desde los seis a doce años, etapa que marca el periodo más significativo en la formación del individuo, puesto que en ellas se estructuran las bases del desarrollo y de la personalidad sobre las cuales las sucesivas etapas se consolidan y se perfeccionaran. Es justamente en esta etapa que las estructuras neurofisiológicas y psicológicas están en el pleno proceso de maduración y en este sentido la calidad y cantidad de influencias que reciben los niños del entorno familiar, social, económico y cultural los moldeará. La explosión de sinapsis, para la estructuración significativa de esta compleja red neuronal, va permitiendo el despertar paralelo de muchas habilidades sensoriales, motoras, cognitivas, sociales y emocionales que permitirán al niño integrarse al mundo que lo rodea, crecer y desarrollarse (Flores y Ostrosky, 2012).

Según el estudio de Competencias ciudadanas Saber 3º, 5º y 9º del ICFES (2012), ofrece unos resultados censales que proporcionan una información objetiva sobre el estado actual de las competencias ciudadanas de los estudiantes de 5 y 9 grado, como apoyo para sustentar la formulación de políticas educativas sobre el tema. Entre las pruebas de acciones y actitudes ciudadanas estas indagan y arrojan información relevante sobre la puesta en práctica de las competencias emocionales e integradoras en los diferentes ámbitos de la ciudadanía, concerniente a las relaciones con los demás (convivencia y paz, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias) arrojando resultados en la incongruencia entre las disposiciones cognitivas y afectivas bajo las cuales los estudiantes aprueban o desaprueban

comportamientos o situaciones sociales y la manera cómo actúan cotidianamente, en sus relaciones con los demás y con la sociedad en general. En promedio, el 92%, de los estudiantes se ubica en el nivel desempeño alto de esta escala: en las entidades territoriales más del 80% de los estudiantes se ubican en el nivel alto de la escala, destacándose en quinto grado Cundinamarca, Caldas y Santander, 93% Duitama y Rionegro 95%. Se encontraron porcentajes considerables de agresión en colegios de básica primaria, donde un 37% afirmaron haber sido víctima de agresión física o verbal, el 22% intimidadores y el 53% fueron observadores de una situación de intimidación en la escuela.

La agresión verbal por su parte, es de la más frecuente entre los estudiantes colombianos: el 47% de los alumnos de 5° reportaron ser víctimas de esta agresión en sus colegios, siendo para esta investigación datos significativos como el porcentaje de 45% de estudiantes en básica primaria que aseguraron que presentan dificultades para tener control sobre su comportamiento y reaccionar de manera impulsiva sin hacerle daño a los demás. Estos resultados evidencia que aun cuando los estudiantes dicen rechazar el uso de la agresión, actúan de manera agresiva, probablemente por la ausencia de herramientas o habilidades de resolución de conflictos para enfrentarlas (MEN, 2012a).

Esta investigación proyectó impactar en docentes, padres de familia, estudiantes y comunidad educativa en general, debido a que se validó un programa de intervención en funciones ejecutivas pretendiendo alcanzar el desarrollo de competencias ciudadanas del estudiante de básica primaria, en los grupos de: participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Resaltando que estas no están solo condicionadas por el entorno sino que se puede contribuir a cambiarlo. En la

medida en que nuestros niños y niñas aprendan a ejercer ciudadanía de manera competente en los ambientes en que se desenvuelvan favoreciendo la democracia, la paz y la pluralidad. Surgió como continuidad de un macro proyecto realizado por Pino y Urrego (2013), que lleva el mismo nombre en su fase I, en la línea de investigación de desarrollo humano, abarcando un lapso de tiempo de nueve meses en la ciudad de Barranquilla (Universidad de la Costa) y Bogotá (Universidad Piloto De Colombia); siendo un proyecto innovador donde se evaluó el programa de intervención en funciones ejecutivas para desarrollar dentro del grupo de competencias, el de convivencia y paz. Los objetivos trazados en dicha investigación fueron mejorar los procesos cognitivos y emocionales que soportan el desarrollo de las competencias ciudadanas.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Determinar la validez de contenido del Programa de Intervención en Funciones Ejecutivas orientado al desarrollo de Competencias Ciudadanas (FeJINCOC).

3.2 Objetivos específicos

1. Formular las especificaciones del programa de intervención en funciones ejecutivas orientado al desarrollo de competencias ciudadanas
2. Diseñar los componentes del programa de intervención en funciones ejecutivas orientado al desarrollo de competencias ciudadanas
3. Establecer parámetros para la evaluación funcional por jueces expertos
4. Definir el índice interjuez del juicio de expertos.
5. Ajustar las especificaciones y correcciones del instrumento FeJINCOC, con respecto al criterio de los jueces expertos.

4. Marco Teórico

4.1 Funciones Ejecutivas

4.1.1 Antecedentes.

Desde el inicio de la humanidad, las personas han tratado de demostrar y conocer todos los fenómenos que son de gran interés para ellas. Justamente, los comportamientos más complejos y las cualidades de los seres humanos han sido abordados en todas las épocas por diferentes teorías y propuestos de un gran número de autores.

El creciente impacto de las enfermedades del sistema nervioso en la sociedad, el incremento de pacientes que sufren accidentes cerebrovasculares, procesos neurodegenerativos o trastornos psiquiátricos, han llevado a las autoridades sanitarias a multiplicar las investigaciones del cerebro y sus alternativas, contribuyendo esto al desarrollo de las neurociencias. Desde su origen, las neurociencias se han caracterizado por un marcado enfoque sintético e integrador de todas aquellas ciencias dedicadas al estudio del sistema nervioso central normal o patológico (Gimenez-Amaya y Murillo, 2007).

Las últimas revelaciones de las neurociencias cognitivas han causado gran interés por conocer la actividad de las llamadas funciones cognitivas de alto nivel. Recientemente novedosos y complejos métodos han permitido comprender la actividad cerebral y su relación con los procesos cognitivos, arrojando nuevas informaciones a través de técnicas como la neuroimagen sobre el complicado sistema del funcionamiento cerebral (Tirapu-Ustároz, Muñoz-Céspedes y Pelegrín-Valero, 2002).

Desde lo funcional se puede decir, que en la región cerebral se hallan las funciones cognitivas más complejas, a las que se les asigna un papel principal de actividades primordiales, como la creatividad, la atención, el desarrollo del pensamiento, el comportamiento social, la memoria; destacándose dentro de estas actividades las funciones ejecutivas (Tirapu-Ustárrroz et al., 2002).

Pese a que el término de funciones ejecutivas es relativamente reciente en el campo de las neurociencias, se puede observar a través de la historia que siempre se habló de ellas implícitamente en teorías propuestas en diferentes períodos de tiempo. A pesar que ningún filósofo o ningún autor reconocido durante la edad antigua, media o moderna utilizó este término, las concepciones que estos tenían sobre la capacidad de autorregulación, la adaptación, la toma de decisiones y las conductas eficaces dan indicios de que ha existido desde siempre la preocupación por lo que nos hace ser verdaderamente humanos, lo que conocemos como funciones ejecutivas (Ardila y Ostrosky- Solís, 2008).

Diversas teorías y estudios (Lezak, 1983, Luria, 1980, Stuss y Benson, 1986) han reconocido a lo largo del tiempo la presencia de habilidades cognitivas de alto nivel en el ser humano, que lo llevan a poseer una conducta compleja. Las funciones ejecutivas, han tenido un gran recorrido en los diferentes tiempos históricos, por tal razón muchos autores como Luria (1980), Baddeley (1986), Denckla (1996), pretendieron en su momento dar una explicación a la conducta humana y aquellos mecanismos que intervienen en el comportamiento, determinando el actuar del sujeto en los diferentes contextos en los que se desenvuelve.

4.1.1.1 Primeras etapas: desde la filosofía. En primer lugar, se asume que anteriormente las habilidades en la toma de decisiones, solución de problemas, la planificación, y comportamientos adecuados eran conocidos como dones o atributos, dados por los dioses, fuerzas oscuras o seres superiores, siendo así las fuerzas externas, las determinantes en las capacidades y actuaciones del ser humano (Carlson, 1996).

Anteriormente, la filosofía estudio el alma desde la visión de grandes filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes a través de sus planteamientos concibieron los diferentes tipos de comportamientos y capacidades complejas como algo inherente al ser y no dependientes de fuerzas externas. Brennan (1999, p.25) señala que Sócrates consideraba el alma “como la humanidad de cada quien” y que Platón afirmaba que el alma era aquel ente regulador de los comportamientos humanos, ya que era ésta la que otorgaba facultades en las actuaciones que diferenciaban al hombre de los animales, el principio motivador y la primera condición del alma era el deseo.

Del mismo modo, Aristóteles, expresaba que el alma no podía existir sin el cuerpo y por lo tanto nunca podrían separarse, esta unión era dependiente puesto que el alma necesitaba el cuerpo para realizarlo que le requería la vida; el alma era racional y tenía dos cualidades: la capacidad de conocer y la capacidad de actuar en busca de un fin (Aristóteles, 2011).

En la edad media, los filósofos como San Agustín, igualmente exponían el concepto de persona en dos sentidos; En primer lugar un sentido teológico y en segundo lugar un sentido humano, en el que reconoce a cada persona única y diferente de todos los demás de

su misma especie, con un alma racional, es decir ella es la que orienta y guía el cuerpo, con funciones, tales como la memoria, la razón, la voluntad y la adquisición del conocimiento. (Dolby, 2006).

Por otro lado, para Santo Tomas, el alma del hombre era la forma sustancial de su cuerpo, de esta forma el hombre no se podía definir por cuerpo solamente o por el alma separadamente; el hombre era la unidad sustancial del alma y del cuerpo. Solamente cuando el alma se une al cuerpo se logra una sustancia completa, el hombre. De esta forma el alma era lo que le permitía conocer por los sentidos, pensar, vivir por instinto, querer y moverse (Margot, 2001).

En la época Moderna, surgen planteamientos como los de Rene Descartes, quien exponía que los hombres tenían una mente, la cual era propia de los seres humanos y esta mente no estaba ligada a las leyes del universo y era la que regulaba las acciones realizadas por el cuerpo. Descartes afirmaba: “El alma controlaba el movimiento de los músculos por medio de su influencia del cuerpo pineal” (Carlson, 1996, p.9).

Por lo tanto, se podría deducir que desde Carlson (1996) el posible concepto implícito sobre funciones ejecutivas, va hacia la noción de mente, las cuales poseían una serie de cualidades y capacidades que le otorgaban al hombre la posibilidad de ser superior a los animales y de actuar de manera compleja y socialmente adaptada. Es decir, ya desde la edad moderna aquello que lleva a unos comportamientos complejos o de alto nivel, no vendría siendo el alma o las funciones dadas por seres espirituales sino, por las capacidades del pensamiento, la memoria y en últimas la mente.

A través del tiempo, estos fundamentos filosóficos pasaron a un segundo plano para darle paso a conceptos menos especulativos. Aquellos procesos cognitivos superiores identificados con el alma o facultades espirituales fueron tomados como objeto de análisis de fisiólogos y médicos, quienes cambiaron dichos planteamientos hacia el estudio del sistema nervioso y más específicamente del cerebro (Carlson, 1996).

4.1.1.2 Segunda etapa: Hacia el nivel científico. A finales del siglo XIX y comienzos de siglo XX, numerosas investigaciones realizadas por médicos y científicos, exploraron diversos trastornos de la conducta relacionada con la patología frontal. Por ejemplo, Feuchtwanger (como se citó en Ardila y Ostrosky-Solís, 2008) caracterizó el “síndrome de lóbulo frontal” donde se explica la correlación entre la patología frontal con diversas conductas que nada tenían que ver con el lenguaje o la memoria; asociándolos de igual forma con cambios de personalidad, motivación, regulación y autorregulación.

Estudios en pacientes y animales de experimentación con lesiones en el córtex prefrontal, especialmente en la parte dorso lateral, Gall, Cuvier, Harlow, Broca, Ferrier, Luria y Damasio (como se citó en Díaz, 2003) dieron luces a determinar relaciones entre las áreas cerebrales prefrontales y las estrategias cognitivas, dando origen a la noción sobre lo que después se conceptualizaría como funciones ejecutivas.

Luria (1980) considerado como el antecesor directo del concepto de Funciones Ejecutivas propuso tres unidades funcionales en el cerebro: 1. Alerta y motivación (sistema límbico y reticular); 2. Recepción, procesamiento y almacenamiento de la información (áreas corticales post-rolándicas) y 3. Programación, control y verificación de la actividad,

la cual depende de la actividad de la corteza prefrontal. Algunas facultades como la agudeza, la regulación del tiempo, facultades idealistas y creativas, etc., relacionada con la definición de funciones ejecutivas, se encontraban ubicadas, en la parte frontal de la cabeza.

En el siglo XIX, aparecen descripciones de casos aislados acerca del papel del lóbulo frontal sobre la conducta humana, como el publicado por el médico John Harlow (como se citó en Soprano, 2003) convirtiéndose en el ejemplo clásico de la patología del lóbulo frontal con el caso de Phineas Gage y lo que posteriormente se denominaría funciones ejecutivas; ya que logró identificar en dicho paciente diversos cambios producidos a nivel comportamental después haber sufrido una lesión en la parte anterior del cerebro.

Phineas Gage, era un capataz responsable, quien en 1848 sufrió un accidente en el que una barra de hierro penetró por su mejilla izquierda, perforó la base del cráneo y atravesó la parte frontal de su cerebro. Después de este incidente, Gage presentó cambios en su comportamiento, convirtiéndose en un hombre irresponsable. Según relata Harlow.

El equilibrio entre sus facultades intelectuales y sus instintos animales parece haber sido destruido. Él es irregular, irreverente, entregándose a veces a la blasfemia más grosera (...) manifestando muy poco respeto por sus compañeros, incapaz de contenerse cuando estos entra en conflicto con sus deseos, en ocasiones pertinazmente obstinado, pero caprichoso y vacilante, ideando muchos planes de futuro, que son

abandonados antes de ser ejecutados por otros que parecen más factibles (Como se citó en Molina, 2012, pp. 229).

Gracias a las observaciones detalladas del comportamiento de Phineas Gage, se estableció la importancia del lóbulo frontal en la conducta elaborada del ser humano, contribuyendo este caso al desarrollo posterior de las técnicas neuroquirúrgicas. Esto también contribuyó a la conceptualización de lo que se denomina síndrome disejecutivo, y por lo tanto, a la definición del término de funciones ejecutivas (Macmillan, 2000).

4.1.1.3 Tercera etapa: desde la psicología. Desde la Psicología, a finales del siglo XIX, el hombre inicio a hacer uso del método científico para estudiar la conducta de los hombres a través de diferentes técnicas y métodos, dando paso a la independencia de la psicología como una ciencia de gran importancia, separándose así de la filosofía. De esta forma los conceptos acerca de las facultades superiores quedan delimitados en el estudio de la mente y la conciencia humana (Saiz et al., 2009).

En consecuencia del surgimiento de esta nueva ciencia y con la fundación del primer laboratorio experimental de psicología, se fundan escuelas psicológicas que estudian el comportamiento del hombre desde diferentes enfoques y perspectivas tales como: el estructuralismo, el conductismo, el psicoanálisis, la fenomenología, entre otros. Abordando cada uno sus teorías sobre los comportamientos humanos, procesos mentales y sus respectivas patologías (Brennan, 1999).

Con la escuela del Psicoanálisis, Freud llegó a la conclusión, que la conducta del hombre está regulada por fuerzas que escapan al control de la conciencia, a lo que él llamó

inconsciente, siendo este último el responsable de la conducta humana. A partir del descubrimiento del inconsciente, Freud habla sobre lo que determina la actuación del hombre: el ello, el yo y el súper yo; Siendo el ello la parte instintiva de la persona que busca satisfacer sus necesidades e impulsos (Saiz et al., 2009).

Otras escuelas psicológicas aportaron estudios sobre la voluntad y la motivación de los seres humanos, como el motor que lo impulsa para realizar algo y para relacionarse con su entorno, pudiendo este afectar o ser afectado por el mundo que le rodea. Por lo tanto, el hombre tiene la capacidad para planear sus actividades futuras, autorregular su comportamiento, para llegar a la meta propuesta.

La psicología cognitiva establece la relación entre los procesos cognitivos y el aprendizaje humano, asociándolo con diferentes zonas del cerebro, dando paso al auge de los procesos cognitivos superiores o de alto nivel, haciendo referencia a lo hoy conocemos como funciones ejecutivas. Vygotsky (como se citó en Ardila y Ostrosky-Solís, 2008) dentro de este mismo enfoque expone el concepto de organización extra cortical de las funciones mentales superiores para explicar la interacción de los factores biológicos y culturales en el desarrollo de la cognición humana; en este análisis a lo que se refiere Vygotsky con funciones elementales superiores, sería lo que se llama funciones ejecutivas metacognitivas.

Desde la psicología, las funciones ejecutivas estarían concebidas a partir de los diferentes enfoques o escuelas psicológicas, en ninguna de estas escuelas, se hizo referencia al término de funciones ejecutivas como tal, se abordaron como instancia de una estructura

mental, grupo de dimensiones o características propias del hombre y como funciones o procesos cognitivos.

4.1.1.4 Perspectivas actuales: desde la neuropsicología. El avance de las neurociencias en general y de la neuropsicología en particular ha ido acompañado de un creciente interés por comprender la relación cerebro-conducta y las funciones de los procesos cognitivos más complejo.

En esta línea, se puede afirmar que en los últimos años las investigaciones han sentando una idea fundamental: “Todo lo que somos y hacemos responde a pautas de actividad cerebral” (Muñoz et al., 2009; p.233).

El estudio con pacientes lesionados ha llevado a establecer diferencias entre los dos hemisferios del cerebro, la manera como está organizado y como procesa la información que recibe. Restrepo y Molina (2011), expone que Luria indicó dos grandes posturas explicativas que intentaban abordar el funcionamiento del cerebro y de los cuales se derivan todas las demás teorías; los de tipo localizacionistas, los cuales se centran en la ubicación de módulos específicos llegando a ser exclusivos en el procesamiento de la información, y los de tipo funcional, los cuales asumen el cerebro como un todo organizado para ejecutar cada tarea, trabajando en paralelo con las zonas especializadas.

Después de las primeras observaciones de la relación cerebro-conducta, Luria concluyo que las funciones cerebrales eran complejas e involucraban una serie de acciones y localizaciones, las cuales actuaban en conjunto para producir una función determinada.

Esta postura era apoyada por varios autores dentro de los cuales estaba Vygotsky (Restrepo y Molina, 2011).

Luria (1980), es el antecesor directo del concepto de funciones ejecutivas., propuso.

Tres unidades funcionales en el cerebro: 1. alerta-motivación (sistema límbico y reticular); 2. Recepción, procesamiento y almacenamiento de la información (áreas corticales post-rolándicas); y 3. Programación, control y verificación de la actividad, lo cual depende de la actividad de la corteza prefrontal; y menciona que esta tercera unidad juega un papel ejecutivo. (pp. 233)

En los años 1966 a 1969, Luria, relaciono la actividad de los lóbulos prefrontales, con los procesos cognitivos, tales como la atención activa, la memoria voluntaria, el pensamiento abstracto, la conducta motora, inhibición de respuestas y la regulación voluntaria de la conducta, incluido de aquellos que se encargan de la regulación del comportamiento complejo y la resolución de problemas, que en este caso son las funciones ejecutivas (Batista, 2012).

En sus diversos estudios, Luria (1986) pudo determinar que las personas que padecían un cuadro sintomático que involucraban problemas tanto a nivel cognitivo, social y afectivo, presentaban lesiones o daños cerebrales a nivel de la región frontal del cerebro. Esto lo llevó a conceptualizar las funciones ejecutivas, sin nombrar el término, como una

serie de trastornos en la iniciativa, la motivación, la formulación de metas y planes de acción y el autocontrol de la conducta, asociados a dichas lesiones frontales.

4.1.2 Conceptualización.

El funcionamiento ejecutivo ha sido estudiado y definido por diversos autores. (Luria, 1979; Fuster, 1980; Lezak, 1983; Aunque este concepto es atribuido por Stuss & Benson, 1986, la introducción del mismo se debe a Luria, al describir las unidades funcionales básicas que componen el cerebro humano, y referirse en particular a la tercera unidad plantea:

El hombre no reacciona pasivamente a la información que recibe, sino que crea intenciones, forma planes y programas de sus acciones, inspecciona su ejecución y regula su conducta para que esté de acuerdo con estos planes y programas; finalmente, verifica su actividad consciente, comparando los efectos de sus acciones con las intenciones originales corrigiendo cualquier error que haya cometido. (Luria, como se citó en Barceló, Lewis y Moreno, 2006, pp.114).

Según Lezak, (1983), las Funciones Ejecutivas se refieren a la capacidad del ser humano para formular metas, planificar objetivos y ejecutar conductas de un modo eficaz. Por lo tanto, la finalidad última de las mismas es mantener el control de la conducta. Funciones Ejecutivas es un término relativamente reciente dentro de las neurociencias. La observación que las áreas cerebrales prefrontales están involucradas en estrategias

cognitivas, tales como la solución de problemas, formación de conceptos, planeación y memoria de trabajo, dio como resultado el término arriba mencionado, Ardila & Surloff, (como se citó en Ardila y Ostrosky-Solís, 2008).

El concepto de funciones ejecutivas se ha utilizado para referirse a un conjunto de actividades cognitivas que faciliten mantener un plan coherente y consistente al individuo, el cual le permite el logro de metas específicas. Dentro de estas funciones se incluyen la planeación, el control de impulsos, la organización, la flexibilidad de pensamiento, y el autocontrol del comportamiento (Rosselli et al., 2010).

En este sentido Tirapu-Ustárriz et al., (2002), definen las funciones ejecutivas como una serie de mecanismos implicados en la optimización de los procesos cognitivos para orientarlos hacia la resolución de situaciones complejas. Para Soprano (2003), Estas hacen referencia a un abanico de operaciones cognitivas que guardan una relación lejana. Dentro de este concepto, se incluyen habilidades como la capacidad para planificar, organizar y ejecutar tareas, seleccionar correctamente los objetivos, inhibir las distracciones, flexibilidad, autorregulación y control de la conducta que resultan de mucha importancia cuando se trata de resolver problemas eficazmente.

Autores como Dubois et al. (Como se citó en Portellano et al., 2009), consideran que el funcionamiento ejecutivo es el grupo de capacidades que permiten evolucionar los pensamientos en acciones y planes para conseguir un mayor grado de adaptación al medio. Es necesario utilizar diversas estrategias para la consecución de logros. De esta manera, las funciones ejecutivas se tornan en el sistema organizador del comportamiento del hombre.

James (como se citó en Marino, 2010), afirma que las Funciones Ejecutivas (FE), es un concepto que tiene una complejidad particular dentro de la literatura neuropsicológica, ya que implica el estudio de fenómenos cercanos a la psicología funcionalista, como la organización del comportamiento dirigido a metas, la orientación de la conducta hacia el futuro y la selección de pensamientos y acciones para una mejor adaptación al ambiente.

La mayor complejidad de las FE se encuentra en su carácter supraordinal respecto de las capacidades básicas. Esto se apoya en observaciones neuroanatómicas sobre la organización jerárquica de la corteza humana, donde existe una zona de integración localizada en las zonas prefrontales, que recibe aferencias multimodales del resto del sistema nervioso y envía información de control sobre la corteza posterior y la subcorteza (Fuster, 2001).

Para Levin y Hanten, (2005), las Funciones ejecutivas son aquella encargadas de gestionar el proceso de memoria, lenguaje, percepción, habilidades motoras, en el servicio de configuración, administración y el logro de los objetivos. Las funciones ejecutivas incluyen la organización, planificación, flexibilidad cognitiva y el automonitoreo y autorregulación bajo las normas de comportamiento social para la solución de problemas.

Flores y Ostrosky-Solís (2008), propone algunos componentes de las funciones ejecutivas: La planeación, es la capacidad para integrar, secuenciar y desarrollar pasos intermedios, para lograr metas a corto, mediano o largo plazo. La flexibilidad mental o cognitiva, es la capacidad para cambiar un esquema de acción o pensamiento. Según Matthews, Simmons, Arce, & Paulus, (2005), el control inhibitorio, es la capacidad de control sobre los demás procesos neuronales que se llevan a cabo dentro y fuera de la

corteza prefrontal, ayuda a retrasar respuestas impulsivas originadas en otras estructuras cerebrales, siendo esta función reguladora básica de la conducta y la atención.

La autorregulación es definida por Barkley (1997), como la respuesta del sujeto que cambia la probabilidad de que suceda una respuesta que normalmente sigue a un evento, alterando a largo plazo las probabilidades de consecuencias asociadas. La memoria de trabajo según Baddeley (1990), es la capacidad de mantener una información eficiente, por un corto tiempo, sin la presencia del estímulo, para realizar una acción o solucionar problemas utilizando esa información.

Lopera (2008), define la iniciativa como la capacidad de concebir opciones o alternativas innovadoras ante eventos nuevos y necesidades adaptativas teniendo en cuenta, la capacidad de activar el deseo y la voluntad para la acción; de igual forma concluye que la organización es la capacidad para constituir planes de acción para llevar a cabo iniciativas que conduzcan al cumplimiento de metas. A su vez precisa que la creatividad es la capacidad de concebir opciones o alternativas innovadoras ante nuevos eventos y necesidades adaptativas teniendo en cuenta la capacidad de activar el deseo y la voluntad para la acción.

Lezak et al., (2004), define la fluidez verbal como la velocidad y precisión en la búsqueda y actualización de la información, así como en la producción de elementos específicos en un tiempo eficiente. La ejecución es la habilidad para dirigir, autocorregir, regular la intensidad, el tiempo y todos los aspectos cualitativos y/o cuantitativos de su acción (Barroso y Martín, J. M. y León-Carrión, J., 2002).

En Colombia algunos investigadores, han realizado importantes aportes en el campo de las neurociencias como es el caso de Pineda (2000), quien define las funciones ejecutivas como cúmulo de habilidades cognoscitivas que habilitan el establecimiento de metas, programas y planes, la autorregulación y organización de tareas, escogencia de conductas precisas, organización en el espacio y tiempo para permitir así la obtención de soluciones efectivas de los problemas.

En la Costa Caribe grupos de docentes de prestigiosas Universidades han realizado investigaciones sobre las funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico, como Barceló, Lewis y Moreno (2006), quienes definen las funciones ejecutivas como las habilidades o capacidades cognoscitivas de orden superior, que le permiten a una persona conseguir un objetivo o solucionar un problema.

4.1.3 Modelos teóricos.

Las personas son capaces de adaptarse a los cambios y hacerle frente a experiencias nuevas, formular metas, planificar los procesos y estrategias para lograr objetivos de una manera eficaz; las habilidades cognitivas que le permiten controlar y regular sus comportamientos son las llamadas Funciones Ejecutivas. Recientemente se ha estudiado que diferentes zonas del córtex prefrontal, pueden mediar en diferentes aspectos implicados en el funcionamiento ejecutivo. Los recientes modelos de funcionamiento ejecutivo permiten afirmar que este concepto reúne una gran cantidad de procesos y subprocesos ligado a su vez a diferentes regiones cerebrales en general y a la corteza prefrontal en particular (Tirapu-Ustàrroz, García- Molina, Luna-Lario, Roig- Rovira y Pelegrín-Valero

2008a). Se han propuesto numerosos modelos de funcionamiento ejecutivo, los cuales exponen:

La clasificación de estas aproximaciones teóricas en cuatro grupos:

1. Modelos de procesamiento múltiple basado en la noción de modulación jerárquica arriba –abajo.
2. Modelos de integración temporal orientada a la acción relacionados con el constructo de memoria de trabajo.
3. Modelos que relacionan las funciones ejecutivas con representaciones específicas relacionadas con secuencias de acción orientadas a objetivo.
4. Modelos que abordan aspectos específicos del funcionamiento ejecutivo. (Verdejo-Garcia y Bechara, 2010, pp. 230)

Dentro de los modelos de procesamiento múltiple basado en la noción de modulación jerárquica, encontramos a Miller y Cohen (como se citó en Tirapu-Ustàroz et al, 2008a) quienes plantean una teoría integradora según la cual la función primaria del córtex pre-frontal desempeña un papel específico en el mantenimiento de pautas de actividades que representan objetivos y los medios para conseguirlos. A través de las conexiones recíprocas que mantiene con áreas sensoriales, regiones motoras y estructuras subcorticales, proporciona señales preferentes que guían el flujo de actividad y armoniza los estados internos y los estados externos necesarios para responder a la tarea. Así, el control cognitivo se aplica a las situaciones en que una señal preferente se usa para promover una respuesta adecuada a la exigencia.

Muchos autores han utilizado el análisis factorial para identificar los componentes del constructo funciones ejecutivas. Uno de los modelos factoriales de mayor

reconocimiento es el propuesto por Miyake, Friedman, Rettinger, Shah, y Hegarty (2001), quienes describieron tres componentes ejecutivos diferenciados pero no totalmente independiente, que contribuían de manera diferencial al rendimiento de actividades de tipo ejecutivo. Estos componentes son: la actualización, que implica el monitoreo, manipulación y actualización de la información en línea en la memoria de trabajo; La inhibición que consiste en inhibir de forma controlada las respuestas cuando la situación lo requiere y la alternancia, que es la capacidad de cambiar flexiblemente entre diferentes operaciones mentales.

Los modelos de integración temporal tienen en común la noción, que la principal función del sistema ejecutivo es el mantenimiento de la información en la memoria de trabajo, en este grupo se encuentra el desarrollado por Barkley (1997,2001), quien enfatiza en el papel de la conducta inhibitoria en el funcionamiento de las cuatro funciones ejecutivas: memoria de trabajo, autorregulación del afecto y motivación-arousal, internalización del lenguaje y reconstitución. Según este autor, la conducta inhibitoria y el control de interferencia favorece la autorregulación y las acciones ejecutivas al permitir el tiempo de demora necesario para decidir una respuesta.

Douglas (como se citó en Servera-Barceló, 2005), desde el Instituto McGill de Canadá, desarrolló el modelo atencional, que se gestó en aproximadamente veinte años, donde lo más importante era que se relegaba a un segundo plano la sobreactividad motora, por aparecer como una variable inespecífica y muy afectada por variables madurativas y situacionales, resultando crítica la variable de problemas atencionales. Las tareas de este modelo, miden fundamentalmente dos aspectos: la atención sostenida y la impulsividad o

control motor, siendo la variable atención sostenida el lugar central para Douglas. La autora destaca la presencia de cuatro predisposiciones básicas en el niño, relacionados con el origen del TDAH: rechazo por atender a tareas complejas, búsqueda de estimulación y gratificación inmediata, poca capacidad para inhibir respuestas impulsivas y para regular la activación en la resolución de problemas, este patrón de comportamiento y procesamiento de la información provoca deficiencias de orden cognitivo agrupados en tres grandes áreas: déficit en el desarrollo de esquemas y estrategias (resolución de problemas), déficit en motivación intrínseca asociada a pobre rendimiento (fracaso o incapacidad) y déficit metacognitivo (incapacidad para controlar y planificar acciones).

Cohen y Servan-Schreiber (1992), proponen la teoría de la información contextual, asumiendo que el contexto es un elemento esencial para entender las alteraciones ejecutivas observadas en pacientes esquizofrénicos. El daño en el funcionamiento ejecutivo de los pacientes esquizofrénicos sería consecuencia de la dificultad para sostener y actualizar la información del contexto. De igual forma, argumentan que distintos procesos cognitivos relacionados con el control cognitivo son el reflejo de un mecanismo que opera bajo diferentes condiciones. El contexto social es algo que se modifica rápidamente y una conducta que era apropiada en un momento puede no serlo después.

La teoría propuesta por Grafman (como se citó en Tirapu-Ustároz et al., 2008a) supone comprender la naturaleza de las representaciones almacenadas en el córtex pre-frontal. Dicha teoría se estructura de acuerdo al acontecimiento complejo estructurado, siendo este una secuencia de actividades orientadas a un objetivo; Estos están almacenados en el córtex pre-frontal y poseen toda la información que se requiere para solucionar

problemas específicos y conseguir un objetivo determinado. Estos acontecimientos complejos estructurados tienen las siguientes características: independencia representacional, frecuencia, similitud, especificidad categorial y jerarquización.

Por su parte, Christoff y Burgess (como se citó en Tirapu-Ustárrroz et al, 2008b), han tratado de establecer en sus trabajos las relaciones entre los componentes del razonamiento humano y su base neuroanatómicas, tomando como base que tales procesos, se basan en la manipulación de la información en distintos niveles de complejidad. En sus estudios confirman que la corteza prefrontal rostro lateral, está implicada en la evaluación de la información que no se toma del entorno y que se usa para resolver una situación; Ellos utilizan el término “orientado por el estímulo” para señalar cualquier cognición que es provocada u orientada hacia estímulos externos del cuerpo.

4.1.4 Estructuras neuroanatómicas.

El córtex frontal constituye una área cerebral indispensable, responsables de las más importantes capacidades del ser humano, destacando las conocidas como funciones ejecutivas. Los lóbulos frontales ejercen un papel de control e integración de numerosas conductas. Es por eso que se afirma que:

La capacidad reguladora de los lóbulos frontales se ha explicado en función de sus conexiones con el sistema límbico y con la formación reticular. La función integrativa perceptual de la corteza prefrontal se podría justificar con sus conexiones con las áreas de asociación de la

corteza cerebral posterior (lóbulos temporales, parietales y occipitales).

(Según Roselli et al., 2010, pp. 38).

El lóbulo frontal se relaciona directamente con los niveles más altos de conductas dirigidas a una meta, incluyendo secuenciación compleja, creación de planes a corto y largo plazo y la manipulación interna de los sistemas de representación Percepción (Como se citó en Barroso y Martín y León-Carrión, 2002).

Durante finales del siglo XIX y principios del siglo XX, las investigaciones clínicas han concluido que existe una estrecha relación entre las funciones ejecutivas y las alteraciones que presentan los pacientes con lesiones que se localizan en la zona del lóbulo frontal cerebral, y se han documentado diversos trastornos conductuales. El “síndrome de lóbulo frontal” fue caracterizado por Feuchtwanger en el año 1923, quien correlacionó la patología frontal con conductas que no estaban relacionadas con el lenguaje, la memoria, o déficit sensoriomotores (Ardila y Ostrosky-Solis, 2008).

Históricamente, Phineas Gage se ha convertido en el ejemplo de la patología de lóbulo frontal y del trastorno de las funciones ejecutivas, Harlow (como se citó en Ardila y Ostrosky-Solis, 2008) expone que Phineas Gage, sufrió un accidente en el cual una barra de metal atravesó su lóbulo frontal, después del accidente se reportaron cambios en su personalidad, comportándose como una persona irascible e irresponsable.

A continuación se exponen las relaciones existentes entre la Corteza pre frontal y Funciones ejecutiva. La zona anterior del lóbulo frontal se denomina área prefrontal y es el centro más importante para regular los procesos cognitivos del ser humano. Esta área mantiene estrechas conexiones recíprocas con el resto del cerebro, no establece conexiones

directas con áreas sensoriales o motoras primarias. Por medio de las conexiones cortico-frontales el área prefrontal permite recibir información de los restantes lóbulos cerebrales, constituyéndolo y facilitando el plan de acción a seguir. Las relaciones que se establecen entre el sistema límbico y el área prefrontal permiten integrar la información interna y externa, permitiendo la difusión de respuestas emocionales y afectivas apropiadas a cada contexto (Portellano et al., 2009).

El área prefrontal es la principal manifestación de la inteligencia humana, debido a que contrae la responsabilidad de coordinar los procesos cognitivos, al igual que plantear la conducta para lograr la toma de decisiones. Consta de tres áreas funcionales: dorsolateral, cingulada y orbitaria, guardando las tres en común el control de las funciones ejecutivas, teniendo cada una competencias específicas. Las áreas dorsolaterales y cinguladas tienen mayor relación con los procesos cognitivos y la actividad mental superior, el área orbitaria tiene más implicaciones el control y la regulación de los procesos emocionales (Portellano et al., 2009).

La lesión del área prefrontal produce el síndrome disejecutivo, que se manifiesta en la pérdida de la inteligencia fluida, dificultad para el control del pensamiento, lentitud en los procesos cognitivos y motores, pérdida de la flexibilidad mental, trastornos en el proceso de atención y alteraciones en la capacidad para regular respuestas emocionales (Portellano et al., 2009).

El córtex prefrontal se destaca por su relación con las llamadas funciones ejecutivas, que conforman los procesos cognitivos y emocionales más sofisticados del ser humano

(Tirapu-Ustàroz et al., 2002). La relación entre el córtex prefrontal y las funciones ejecutivas, se puede observar en la figura 4.1.

Figura 1. Vascularización, división citoarquitectónica (Brodmann) y funciones ejecutivas asociadas a las áreas del córtex prefrontal.

Áreas de Brodmann	Funciones ejecutivas involucradas	Irrigación vascular	
Córtex Prefrontal Dorsolateral	8 (zona anterior), 9, 10, 11, 12, 45, 46, 47	-Planificación -Memoria de Trabajo -Fluidez verbal -Solución de problemas complejos -Flexibilidad mental -Generación de hipótesis -Secuenciación -Metacognición -Autoevaluación -Cognición social -Conciencia autoética	Arteria cerebral media Arteria cerebral anterior
Córtex Prefrontal Orbital (Orbitofrontal)	11, 12, 47 (porciones inferiores), 13, 14	-Procesamiento y regulación de las emociones y estados afectivos -Regulación y control de la conducta -Detección y ajustes respecto de cambios ambientales -Toma de decisiones basadas en estimación riesgos-beneficios	Arteria cerebral media Arteria cerebral anterior
Córtex Frontomedial (Cingulado)	11 y 12 (zonas posteriores), 24, 25, 32, 33	-Inhibición -Procesos de mentalización -Detección y solución de conflictos -Regulación atencional -Control de estados emocionales y agresividad -Control autonómico y visceral	Arteria cerebral anterior

Figura 1. Tomada de "Introducción al cortex prefrontal y las funciones ejecutivas: Conexiones entre neurobiología y cognición" por Valiente-Barroso, Fernández-Guinea y García-García, 2012, Avances en Psicología clínica, p.5.

4.1.5 Desarrollo de las funciones ejecutivas.

El desarrollo de las funciones ejecutivas inicia durante la lactancia y se prolonga durante muchos años, hasta la adultez, con el periodo de desarrollo más importante desde los seis a los ocho años, alcanzando el desarrollo más completo a los doce años; cuando el niño tiene una organización cognitiva muy cercana a la que poseen los adultos. El desarrollo completo de estas funciones se consigue a los dieciséis años y van relacionados con los diferentes sub-estadios madurativos, que van a depender de la función reguladora del lenguaje, de la etapa de las operaciones formales y de la subsiguiente madurez de la zona frontal del cerebro. Hooper, Boyd, y Pineda (como se citó en Barroso y Martín y León-Carrión, 2002).

Durante los primeros años de vida el niño parece vivir su tiempo presente, reaccionando solamente a estímulos de su alrededor inmediato. La emergencia de las funciones ejecutivas, se evidencia cuando el niño muestra tener capacidad para controlar la conducta, usando la información previa y progresivamente que va mejorando con la relación entre la maduración cerebral y la estimulación ambiental. Existe evidencia del desarrollo de las funciones ejecutivas durante el primer año de vida. Algunas de las funciones ejecutivas que han sido más estudiadas en psicología son la memoria de trabajo, el control atencional, la habilidad para planear, la autorregulación, la flexibilidad cognoscitiva y la fluidez verbal (Barroso y Martín y León-Carrión, 2002).

Según Zald y Iacono (1998), la memoria de trabajo empieza su desarrollo en los primeros años de la infancia y continúa durante la adolescencia. Otros autores como

Huizinga, Dolan y Van der Molen (2006), sostienen que la memoria de trabajo sigue su desarrollo hasta la adultez temprana.

En cuanto a la flexibilidad cognitiva, estudios realizados con el test de clasificación de tarjetas de Wisconsin (WCST), han demostrado que el desempeño de esta tarea aumenta con la edad, hasta los diez años aproximadamente, igualándose a la del adulto en esta edad (Chelune & Baer, 1986; Welsh, Pennington & Groisser, 1991). Según Pineda (2000), la capacidad para autorregular comportamientos está íntimamente unida al desarrollo de la función reguladora del lenguaje y al inicio de las operaciones lógicas formales, siendo correspondiente con el grado de maduración de las zonas prefrontales del cerebro, lo cual ocurre más tarde en el proceso de desarrollo de los niños.

Luria (1973), expone la secuencia del desarrollo de las funciones psicológicas, determinando los substratos neurológicos sobre los cuales las unidades y sus niveles se van a sostener. Según Luria las áreas de unidad de salida o planificación son operativas solo hasta que el niño tenga una edad aproximada entre los cuatro a siete años, siguiendo su desarrollo hasta la juventud y son estas unidades las que conceden la capacidad de programar, regular y controlar acciones propositivas. Autores como Anderson, Anderson, Northman, Jacobs y Catroppa (2001); Sauzéon, Lestage, Raboutet, N'Kaoua y Claverie (2004) han establecido que las tareas de fluidez verbal alcanzan su mayor desempeño alrededor de los once a doce años de edad.

De igual forma, León- Carrión, García-Orza y Pérez –Santamaría (2004), analizaron que el desarrollo del control inhibitorio aumenta con la edad, durante la infancia y adolescencia, aplicando en sus investigaciones el test de colores y palabras de Stroop. Se

puede inferir que el desarrollo del córtex prefrontal, se acompaña de cambios funcionales y estructurales progresivos que se extienden hasta después de la adolescencia. Es decir, el desempeño de las funciones ejecutivas debería mejorar con el transcurrir de los años, como resultado de la maduración de las estructuras cerebrales que la sustentan (Arán, 2011).

4.1.5 Evaluación de las funciones ejecutivas.

Según Pineda (2000), las funciones ejecutivas se pueden evaluar desde tres perspectivas: la evaluación clínica cualitativa, la evaluación clínica o investigación cuantitativa y la evaluación experimental. La evaluación clínica cualitativa, es aquel tipo de valoración que se realiza por la observación directa de los comportamientos del paciente, buscando definir las conductas que demuestren ciertas patologías y signos comunes a los de pacientes con lesiones en los lóbulos frontales, esta evaluación se realiza en proceso de consulta neuropsiquiátrica o neuroconductual y solo utiliza un interrogatorio de evaluación general. Los síntomas a observar son: impulsividad, inatención, dependencia ambiental, perseverancia patológica y la inercia comportamental, la alteración meta-cognoscitiva. En este tipo de evaluación se requiere de la experticia del observador y el conocimiento de las etapas de desarrollo de las funciones ejecutivas, siendo este el primer paso, para luego escoger pruebas que valoren dichas capacidades más objetivamente.

La evaluación clínica cuantitativa, utiliza pruebas neuropsicológicas estandarizadas con una fiabilidad estadística probada. Estas evaluaciones se basan en analizar las puntuaciones obtenidas para determinar si están en un nivel normal y/o deficitario, en su

relación con otros factores necesarios para realizar tareas específicas y para el análisis de los errores cometidos en dichas pruebas (Barroso y Martín y León-Carrión, 2002).

Algunas de las pruebas más estudiadas relacionadas con el funcionamiento ejecutivo son: Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin (WCST), originariamente desarrollado por David Grant y Esta Berg en el año 1948, con el propósito de evaluar el razonamiento abstracto y las habilidades para cambiar las respuestas a eventuales modificaciones ambientales. Se mide la función ejecutiva que requiere habilidad para desarrollar y mantener las estrategias de solución de problemas que resulten adecuadas para conseguir un objetivo a través de condiciones que implican cambios de estímulos. El sujeto debe descubrir un criterio de clasificación subyacente mediante el emparejamiento de una serie de tarjetas que varían en tres categorías básicas (forma, color y número), debiendo adaptar las respuestas a los cambios en el criterio de clasificación que se realice cada vez que el examinado da una serie de respuestas consecutivas correctas (Soprano, 2003).

Trail Making Test (TMT, Armitage, 1945 y Reitan, 1958), procedente de la batería neuropsicológica de Halstead-Reitan (Halstead, 1947), prueba apertura de caminos (TMT A y B). La parte a del TMT, es una prueba con un gran componente espacial, función relacionada con el hemisferio derecho. La parte b, se asocia a un componente también espacial pero que requiere pensamiento lógico y secuencial en mayor medida que el anterior, relacionado con el hemisferio izquierdo. También se relaciona con la capacidad para activar/ inhibir determinadas respuestas, ambas partes A y B, requieren rapidez perceptiva y visomotora (Pineda, 2000).

Para Mittelmeier et al, (como se citó en Pineda, 2000), el TMT se usa para evaluar velocidad visomotora, capacidad de exploración, observar autorregulación, el control de la atención sostenida y la capacidad de cambiar flexiblemente de una ejecución a otra.

Torre de Hanoi/ Sevilla, desarrollada por León-Carrion en el año 1997, además de evaluar la habilidad para conseguir una meta, se valora la capacidad para descomponer el problema global en sub-metas que serán más fácilmente solucionables y descubrir sus reglas de transformación. Es una prueba de organización y programación viso-espacial a través de la búsqueda de posibles soluciones consume una parte significativa de la memoria de trabajo (Barroso y Martin y León-Carrion, 2002).

Se le presenta al sujeto tres ejes verticales, en el primero se colocan otros tantos discos de diferentes tamaño, dispuestos piramidalmente, siendo el objetivo final la configuración inicial y transferir los discos desde el primero de los ejes hasta el más alejado, teniendo en cuenta la restricción que no pueden colocarse discos de mayor tamaño sobre los discos más pequeños (Soprano, 2003).

La evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas (ENFEN) Portellano et al., (2009), es una batería para evaluar el desarrollo madurativo general de los niños entre los seis y doce años de edad, incidiendo en las funciones ejecutivas controladas por el área prefrontal. Evalúa el nivel de madurez neuropsicológico del niño con cuatro pruebas: Fluidez, Senderos, Anillas e Interferencia. Todas ellas miden distintos componentes de las funciones ejecutivas que forman la esencia de la actividad mental superior del ser humano.

La prueba denominada Test de Stroop de colores y palabras, valora principalmente el componente atencional mediatizado por el lóbulo frontal, valorando la interferencia que

se produce cuando se pide una respuesta mientras se inhibe otra complementaria (Barroso y Martín y León-Carrion, 2002). La versión normalizada consta de tres laminas, y cada una contiene 100 elementos distribuidos en cinco columnas de 20 elementos (Soprano, 2003). Esta prueba tiene como limitante el nivel de los niños y en los adultos analfabetas, porque requiere de cierto nivel de lectura (Pineda, 2000).

Por otro lado, la evaluación experimental, se utiliza para la investigación de casos seleccionados de manera estricta. Se controlan y manipulan todas las variables, criterios y los demás factores, para evitar su influencia sobre las variables observadas. El experimento está concebido para medir de forma precisa una sola operación cognoscitiva. Se han diseñado experimentos para medir la capacidad de control de la conducta y el comportamiento, se ha observado la impulsividad y la perseverancia y se han analizado la relación entre las funciones ejecutivas y los paradigmas cognoscitivos genéticos (Pineda, 2000).

4.1.6 Programas de Intervención en Funciones Ejecutivas

4.1.6.1 Modelos de Intervención en Funciones Ejecutivas para la estimulación cognitiva.

4.1.6.1.1 *Programa ICN Psicósoma*. Este programa ha diseñado actividades para niños y jóvenes de 6 a 16 años de edad con dificultades de aprendizaje o que quieran aumentar el rendimiento cognitivo. Estas actividades están encaminadas a mejorar trastornos de déficit de atención e hiperactividad, la dislexia y disgrafía, donde se estimula la velocidad y la calidad de procesamiento auditivo y visual, indispensable para la detección de errores,

déficit cognitivo o moderado, problemas de aprendizaje, dificultades en la autonomía personal y rendimiento cognitivo.

A través de estas actividades se busca estimular las áreas del cerebro con el fin de desarrollar y entrenar las habilidades mentales que intervienen en el proceso de escritura, capacidad de la memoria, la atención, el lenguaje, el razonamiento lógico, la visión espacial y la motricidad fina, promover el desarrollo y la formación de las competencias lingüísticas, reconocimiento de emociones y pensamientos de manera que el niño o joven sea capaz de gestionar y autorregular su comportamiento, desarrollar habilidades de precisión, fluidez y comprensión de lectura, conducta asertiva, con el fin de promover la identidad del niño o joven para ayudar a desarrollar actitudes libres y sanas. Aumentar las capacidades de interacción social, promover el desarrollo y la formación de las funciones de la atención y la concentración con el fin de mejorar el rendimiento y las actividades de la vida diaria.

Las actividades para desarrollar funciones ejecutivas, buscan promover el desenvolvimiento de los procesos neuropsicológicos importantes para el funcionamiento y adaptación de niños y jóvenes en el ambiente en que estén inmersos. Se desarrollan competencias como preparación, planeamiento, ejecución y auto monitorización de actividades complejas a través del razonamiento abstracto y de hipótesis. Capacidades de planteamiento lógico y abstracto, aumento en la capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones (Psicosoma, 2015).

4.1.6.1.2 *PEMPA (Para, Escucha, Mira, Piensa y Actúa)*. Es el programa para el desarrollo de la reflexividad y el autocontrol, del grupo español ALBOR-COHS, división de investigación y estudios (2000), dirigido a profesores de educación pre-escolar y básica primaria principalmente. Pretende ser un recurso para prevenir problemas como la falta de atención, impulsividad o hiperactividad. Se presentan diversas actividades para favorecer el desarrollo óptimo de tales procesos, utilizando las actividades habituales en las escuelas, buscando potencializar los procesos de autorregulación. Las actividades están clasificadas por edades, aunque se pueden utilizar de forma flexible.

Para facilitar la selección de actividades, estas se encuentran en una tabla y al lado de cada una de ellas, se presenta la abreviatura del proceso fundamental, que pueda favorecer su realización y algunas consideraciones relativas a problemas de autorregulación observables en niños y niñas. En este programa cada actividad se dirige a un solo proceso de autorregulación, sin embargo se pueden trabajar otros procesos además del que se indica. (Bornas, Servera, y García, 2000).

4.1.6.2 Modelos de Intervención para la estimulación de habilidades sociales

4.1.6.2.1 *AVANCEMOS*. Es un programa de entrenamiento en habilidades sociales, del grupo español ALBOR-COHS (1999), que constituye un recurso eficaz para los docentes de educación secundaria. Su aplicación de forma sistemática, contribuye al desarrollo afectivo, social y moral de los niños, tal como es planteado en el artículo 7 de la ley orgánica 1/1990, el 3 de Octubre, de ordenación general del sistema educativo español (LOGSE).

Este programa proporciona unos materiales suficientes para enseñar a los adolescentes como relacionarse de manera eficaz con sus compañeros, padres, profesores y otros adultos, y como aumentar la seguridad de ellos mismos. A través de las sesiones de entrenamiento asertivo, se enseñan valores de respeto a las libertades propias y de los otros, consolidando hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo. De igual manera favorece la valoración del dialogo y la cooperación como herramientas básicas para resolver los conflictos.

La aplicación de *AVANCEMOS*, permite cubrir tres fines del sistema educativo español: 1. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno. 2. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos de convivencia. 3. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Este programa está concebido para desarrollarlo con grupos adolescentes de ambos sexos, de edades comprendidas entre los 12 y 18 años de edad, consta de siete unidades de enseñanza cada una de las cuales incluye varias sesiones, cada unidad comienza dando una visión general del contenido y cada sesión consta de una o más actividades, las cuales se

pueden seleccionar de acuerdo a las necesidades de los estudiantes (Gandarías, Magaz, y García, 1999).

4.1.6.2.2 *ESCePI*. Es un programa entrenamiento en Soluciones Cognitivas de Problemas Interpersonales, del grupo español ALBOR-COHS(1997), que tiene como propuesta lograr que los niños, desde la primera infancia; aprendan como evitar y resolver conflictos en sus relaciones sociales, considerando entre las posibles alternativas de actuación, aquellas que suponen perjuicios mínimos y beneficios máximos, para uno mismo y para los demás. Pretende enseñar unos valores y favorecer en los alumnos unas actitudes, que constituyan un respeto a los derechos y libertades propios y de los otros, pretendiendo lograr la adquisición y consolidación de unos hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo. Es un programa flexible, para que su estructura y contenido se adapten a las particularidades. El entrenamiento en soluciones cognitivas de problemas interpersonales, tiene su referente conceptual en los trabajos de Luria y Vygotsky quienes consideran, atribuyendo al lenguaje una función directa y reguladora de la conducta; Que sirve de medio de comunicación entre los individuos.

La aplicación de los contenidos de ESCEPI, permiten: 1. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno 2. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. 3. La a formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. 4. La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimiento, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional. 5. La participación y colaboración de los padres o

tutores, para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos. 6. La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este Programa de Enseñanza de Habilidades Cognitivas Para Solucionar Problemas Interpersonales es de beneficio para niños en edades comprendidas entre los 4 y 10 años. Además es posible su utilización para grupos con riesgos específicos o con dificultades en general. Determinado Así: Con relación al grupo social al que pertenecen: Familias de bajo nivel socio-cultural, Minorías étnicas, Familias desestructuradas, Familias con comportamientos violentos, Niños Institucionalizados. Con respecto a sus características personales: Niños con un gran nivel de Impulsividad, Niños con Déficit de Atención, Niños con Déficit Intelectuales, Niños Hiperactivos. La estructura de este programa, se encuentra organizado en 6 secciones, cada una de las cuales tiene como objetivo adiestrar en una clase de habilidad cognitiva concreta y cuya finalidad es dotar a los niños de un repertorio amplio de habilidades cognitivas, consolidar un sistema de valores que guíe su comportamiento y desarrollar actitud ética de respeto (García, 1997).

Selman (1989), expuso que dentro de las capacidades del ser humano está el comprender las relaciones sociales, promoviendo la comprensión de los otros, sus emociones, pensamientos, intenciones y conducta social, por lo cual la cognición social es común a todas las relaciones humanas. Entendiéndose por Cognición Social, al conocimiento que tienen las personas sobre los seres humanos y sus actividades, es la manera, en que la gente piensa acerca de los demás, en cómo es codificada la información, almacenada por el cerebro, para luego ser aplicada en situaciones sociales. Esta capacidad

promueve la comprensión de los otros, sus emociones, pensamientos, intenciones, conductas y puntos de vista.

Los infantes y jóvenes como sujetos y actores sociales tienen una posición que les permite ser receptores y objetos de las acciones e intenciones de otros, y en función del desarrollo de su habilitación social y de su avance socio-cognoscitivo, juegan un papel de intermediación e interpelación de su entorno.

Según Vygotsky (como se citó en Wertsch, 1988), el desarrollo de concepciones sociales se da mediante mecanismos de construcción social en la perspectiva sociocultural, donde el sujeto juega e interpreta un papel activo entrando en contacto con ella, modificando las situaciones gracias a la interacción que mantiene.

Uno de los componentes que hace parte de la cognición social y la manera de evaluarla son los Dilemas Morales, entendiéndose estos como una situación real o imaginaria, en la que entran en conflicto básicamente dos valores morales, ante la que se debe elegir un curso de acción. Concretamente, el alumno debe elegir una de las opciones que le presenta el dilema, este es una narración breve, a modo de historia, en la que se plantea una situación posible en el ámbito de la realidad pero conflictiva a nivel moral, y sirve para solicitar al sujeto, o bien una solución razonada del conflicto, o un análisis de la solución elegida por el sujeto protagonista de la historia.

Por regla general la situación se presenta como una elección disyuntiva: el sujeto protagonista se encuentra ante una situación decisiva ante la cual sólo existen dos, y nada

más que dos, opciones A ó B, siendo ambas soluciones igualmente factibles y defendibles. El individuo se encuentra, pues, ante una verdadera e inevitable situación conflictiva.

Además, por medio de la discusión de dilemas morales es posible también alcanzar: Expresarse aun en casos de ansiedad y en circunstancias hostiles, distinguir entre la calidad de opiniones (sean o no contrarias a sus propias opiniones). Reconocer conflictos, valores morales y otro tipo de valores, Utilizar la razón y el diálogo para resolver conflictos.

4.1.6.3 FEJINCOC. Fejincoc (funciones ejecutivas de intervención para la promoción de Competencias ciudadanas) fue diseñado por Puerta y Urrego (2017) a partir del concepto de las funciones ejecutivas, entendiéndolas como la posibilidad de atender, enfocar y responder a un estímulo particular. Fejincoc fue desarrollado principalmente para estimular los siguientes componentes de las funciones ejecutivas: flexibilidad cognitiva, fluidez verbal, Inhibición, iniciativa, creatividad, memoria de trabajo, planificación y toma de decisiones. Fejincoc fue elaborado con tres libros de intervención. La primera guía es la guía del instructor (gi), la segunda es la guía del estudiante de 1° a 3° grado (ge1) y la tercera es la guía del estudiante del 4° al 5 ° grado (ge2). Cada manual del estudiante consta de cinco talleres que estimulan los componentes de las funciones ejecutivas mencionadas anteriormente.

Cada taller en funciones ejecutivas contiene especificaciones que el instructor debe implementar donde se explica cuál debe ser la metodología, los materiales, las actividades y la práctica de aprendizaje que va a completar el estudiante. El programa tiene sus propios personajes, los cuales fueron creados representando las mismas edades de los niños del

programa y cumplen con una biografía personal e inventada. Puerta y Urrego (2017), afirman que para la evaluación de las competencias ciudadanas se usó un instrumento de dilemas morales, y para la intervención se aplicó el programa FEJINCOC, validado por jueces expertos con un Alfa de Cronbach de .98.

4.2 Competencias Ciudadanas

4.2.1 Antecedentes.

Colombia posee una realidad compleja que trasciende transversalmente a la historia. Los Colombianos diariamente experimentan situaciones relacionadas a diversos factores entre ellos lo político, social y económico en relación con aspectos culturales, históricos y geográficos. Al igual que otros lugares mundo. Siendo frecuente los casos de delincuencia juvenil, el consumo de sustancias psicoactivas, la agresividad en niño y niñas o a la violencia intrafamiliar. Sin olvidar, el conflicto interno relacionado con los más de 20 años de guerra.

Por lo tanto, Colombia tomó su propio programa de prevención de Montreal (PPM) diseñado por Richard Tremblay, Frank Vitar y colaboradores en la Universidad de Montreal, a mediados de los años 80 y que tenía como objetivo principal prevenir el desarrollo de comportamientos delictivos y violentos. Para este propósito se identificaron niños con mayor riesgo de desarrollar estos comportamientos en apoyo con docentes preescolar indicando el nivel de hiperactividad o nivel de agresión todos los identificados fueron del sexo masculino involucrando a sus familias. El programa tenía dos componentes

que se implementaron durante un periodo de dos años: desarrollo de habilidades sociales y visitas a las familias (Chaux, 2005).

La evaluación, ha permitido la identificación del 30% de los niños y niñas con los índices más altos de agresividad e hiperactividad, según sus profesores de preescolar. En más de 50 colegios de sectores con nivel socio-económico bajo, se dividieron de forma aleatoria en dos grupos. En conclusión el programa de prevención de Montreal se tomó como un excelente ejemplo de programa educativo de prevención de la violencia y la delincuencia diseñado con base en investigaciones científicas para nuestro país, alcanzando un impacto positivo y significativo demostrado por medio de una evaluación rigurosa (Chaux, 2005).

Un debate empieza a cobrar importancia en el país; la formación ciudadana, como respuesta a diversos asuntos entre los que se señala la situación democrática Colombiana y entre la necesidad de investigar la manera como los procesos educativos incide en la conducta de los ciudadanos en lo político con sus consecuencias. Desde la Constitución política de Colombia de 1991, se dio inicio al renacer de reformas al sistema educativo en materia de enseñanza cívica señalando en el artículo 41, la obligatoriedad del estudio de la constitución política y la instrucción cívica, determinando de esta forma prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios, valores de la participación ciudadana y desarrollada más tarde en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y en los lineamientos curriculares que el Ministerio de Educación Nacional expidió en diferentes áreas curriculares, de la misma manera. Por los estándares básicos de competencia ciudadana: formar para la ciudadanía promulgados en el año 2003 (Restrepo, 2006).

La formación ciudadana desde la legislación tiene soportes prácticos y legales mirando su abordaje desde dos puntos; el primero una indagación del concepto en la legislación educativa Colombiana y el segundo lo que determina legalmente a las competencias ciudadanas.

En el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, se estableció el derecho a la educación definiéndola como un servicio público que cumple una función social. La educación, debe formar al colombiano en el respeto de los derechos humanos, a la paz y a la democracia, desarrollando el Congreso tres estatutos esenciales: Ley de educación superior (Ley 30 de 1992); Ley 60 de 1993 y Ley general de Educación (Ley 115 de 1994). En el 2003 se expidieron los estándares básicos de competencias ciudadanas. Enseñar la ciudadanía y a formar para la ciudadanía, se tornó en un imperativo que se impulsó dese las instancias gubernamentales. En los meses de Mayo y Julio de 2004 el Ministerio de Educación Nacional, realizó una jornada de talleres con el fin de socializar el programa (Restrepo, 2006).

4.2.1.1. Derechos humanos. Los seres humanos, conocedores de las dificultades de la vida en sociedad como el uso de la violencia, la corrupción y la resignación ante estos hechos, han constituidos unos acuerdos de gran importancia, unas normas legales fundamentales para promover y proteger los principios básicos de la vida armónica en donde se desenvuelvan. Estos grandes acuerdos conforman el horizonte de formación de las competencias ciudadanas MEN (2006).

El más significativo de estos acuerdos es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que son “el conjunto de derechos civiles, políticos, económicos, sociales,

ambientales y culturales de todas las personas del mundo, en todas las circunstancias” (MEN, 2006, p.151); y en cuyo preámbulo se prioriza la libertad, la justicia y la paz en el mundo teniendo como base el reconocimiento de la dignidad y de la igualdad de derechos de todos los miembros de la comunidad humana.

Esta Declaración, adoptada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, y su aplicación mundial son de vital importancia para prevenir calamidades en el futuro de la humanidad. Como se manifiesta en el preámbulo de la misma, “el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad” Así, entonces, esta Declaración protege los Derechos Humanos para que “el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión” (Naciones Unidas, 1948/2003, p.1).

Por ejemplo, en el Artículo 4, se expone que ninguna persona estará sometida a esclavitud ni a servir a otros; la esclavitud, está prohibida en todas sus formas. A su vez, toda persona tiene derecho a la educación y esta tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad y la consolidación del respeto de los derechos humanos y las libertades básicas; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (Naciones Unidas, 1948/2003).

Otros derechos humanos son el derecho a vida, a la libertad y a la seguridad de las personas (Artículo 3), a la propiedad individual y colectiva y nadie será privado arbitrariamente de su propiedad (Artículo 17), a la libre expresión que incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones(Artículo 19), a la nacionalidad (Artículo 15), a casarse y fundar una familia, siendo esta el elemento natural y fundamental de la sociedad (Artículo

16), al trabajo que sea remunerado, equitativo y satisfactorio, que le asegure, así mismo, como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana (Artículo 23) y al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas (Artículo 24) (Naciones Unidas, 1948/2003).

El propósito de los Derechos Humanos hace referencia a la capacidad para dar protección a los seres humanos; esto conlleva a defenderlos de la opresión y el abuso que puedan experimentar por parte de otros. Por esto, algunas naciones observan con gran preocupación este desafío; así como los entes internacionales encargados de velar por ellos. Por tal razón se constituye en una prioridad que todos las naciones se esfuercen para que pueda ser distribuido, enseñado, leído y comentado en todas las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción de condición política de los países o de los territorios (MEN ,2006).

4.2.1.2 Derechos de los niños. La convención sobre los derechos del niño fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989 y entró en vigor el 2 de Septiembre de 1990, desde entonces ratificada por 192 países, entre ellos Colombia. Es el tratado sobre derechos humanos, el instrumento para la promoción y la protección de los derechos de la infancia más completo (UNICEF, 2005).

La convención comprende 54 artículos y cuatro principios fundamentales: la no discriminación; el interés superior de la infancia; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y el respeto por los puntos de vista de la infancia. Su amplio alcance, y la importancia que otorga a la participación de niños y niñas, confieren una trascendencia

intemporal a todas las acciones orientadas a promover, proteger y satisfacer los derechos de la infancia (UNICEF, 2005).

Los derechos de la infancia son muy importantes en Colombia y en el mundo. La Constitución de 1991 acoge los Derechos Humanos de todos los niños y niñas. Esta convención impulsa un nuevo concepto de niñez, donde los menores de edad no son sujetos pasivos sin el poder de decisión, sino son agentes activos, ejecutores de sus derechos, participantes de las decisiones de la sociedad en la que se desenvuelven. Estos derechos civiles y políticos definen al niño como un persona activa, capaz de ejercer sus derechos, y no solamente como el favorecido de una protección (MEN, 2006).

Esta convención se aplica a todos aquellos menores de 18 años de edad, a los niños y niñas se les debe garantizar un mejor inicio en su vida, el derecho a la libre expresión y a la participación. Según la Convención, ellos y ellas tienen derecho a sobrevivir y desarrollarse completamente, con oportunidades para educarse y participar de las decisiones que les afecten en sus familias, colegios y comunidades, razón por la cual deben estar involucrados en aquellos procesos donde puedan ejercer y hacer cumplir sus derechos. Por lo tanto, los adultos deben guiarlos, escuchar y valorar sus opiniones, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentran. También es responsabilidad de los adultos protegerlos especialmente y de forma prioritaria en situaciones de emergencia y/o conflictos (UNICEF, 2005).

4.2.1.3 Constitución política de Colombia. En 1991, los colombianos aceptaron, tras un largo proceso de discusión en el que participaron representantes de las distintas fuerzas del país, constituyendo así, la Asamblea nacional Constituyente, un acuerdo legal máximo que incorporo los Derechos Humanos y demás marcos jurídicos internacionales reconocidos por Colombia. Esta norma de normas es la Constitución Política de Colombia, carta de navegación que promueve la unidad nacional y la convivencia en un marco democrático y participativo que garantice la integración y el actuar en sociedad con justicia y equidad (Constitución Política de Colombia, 1991).

En esta Carta, se promulga que Colombia es un Estado Social de Derecho autónoma y democrática. La Constitución de 1991 reconoce en el título II, los derechos y deberes de todas las personas colombianas, para ser activos en la construcción de una sociedad más pacífica y justa, por medio de la promoción de los Derechos Humanos. También propone el actuar de manera solidaria, “respondiendo con acciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida o la salud de las personas” (Artículo 95), proteger el medio ambiente y los recursos culturales, y “participar en la vida política, cívica y comunitaria del país” (Artículo 95). Del mismo modo, respetar la dignidad humana y el libre desarrollo de la personalidad propia y la de otras personas, sin discriminar a las personas por ser distintas (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 35).

Los alcances de la formación en competencias ciudadanas están unidos a estos derechos y deberes; buscando el logro y mantenimiento de la paz, el fomento, la participación democrática y apreciar la pluralidad. Debido a que Colombia cuenta con una democracia participativa, y en ésta se enfatiza el poder político de cada persona, los

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas buscan hacer eficiente este poder político: dando a los niños y jóvenes participación democrática en la sociedad y desarrollando las competencias indispensables para el uso constructivo de esta participación (MEN, 2006).

La Constitución Política de Colombia en el marco de los acuerdos internacionales, da participación activa a la niñez velando por la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social de los mismos; considerando que los niños tienen, al igual que los adultos, múltiples espacios para la participación y mecanismos para ejercer sus derechos. Así, por ejemplo, “El Estado y la sociedad garantizarán la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud” (Artículo 45). De igual forma, pueden acudir a mecanismos como la acción de tutela para proteger de manera inmediata “sus derechos constitucionales, cuando quiera que estos resulten vulnerados o amenazados por la acción o la omisión de cualquier autoridad pública” (Artículo 86) (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 22,33).

4.2.1.4 Ley 115 de 1994, ley general de educación. La Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Ley General de Educación expone en el artículo primero del título primero que “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” (Ley 115, Ley General de la Educación, 1994, p.1).

De igual manera la Ley 115, en el artículo 5° establece que de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. 3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. 4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios. 5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad (Ley 115, Ley General de la Educación, 1994, pp .7).

En este mismo sentido, en el título II: de la estructura del servicio educativo, se definen los objetivos comunes de todos los niveles de educación formal (Art. 13): es

objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

1. Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.
2. Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos.
3. Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.
4. Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable.
5. Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional.
6. Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos. (Ley 115, Ley General de la Educación, 1994, pp .12)

Es para cumplir con todo esto que, en el Artículo 14, la Ley promulga la enseñanza obligatoria de temas, habilidades y actitudes relacionadas con un ejercicio pleno de la ciudadanía que parta del reconocimiento de la dignidad de todo ser humano, con el propósito de que este reconocimiento sea efectivo en todas las personas y para trabajar en la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural. Este trabajo se sintetiza en las asignaturas de Ética y Valores Humanos, y Constitución Política,

así como en tres proyectos pedagógicos: 1. Educación para el ejercicio de los derechos humanos, 2. Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía y 3. Educación ambiental (Ley 115, Ley General de la Educación, 1994).

En este sentido, el Decreto 1860 de agosto 3 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales (MEN, 1994), define en su Artículo 14 el carácter y el contenido del PEI: todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio para lograr la formación integral de los educandos, debe contener por lo menos los siguientes aspectos:

1. Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.
2. El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes.
3. Los objetivos generales del proyecto.
4. La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.
5. La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.
6. Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos.
7. El reglamento o manual de convivencia y el

reglamento para docentes. 8. Los órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar. (Decreto 1860,1994, pp.185)

Además, el decreto aclara que: Cada establecimiento educativo goza de autonomía para formular, adoptar y poner en práctica su propio proyecto educativo institucional sin más limitaciones que las definidas por la ley y este reglamento. Su adopción debe hacerse mediante un proceso de participación de los diferentes estamentos integrantes de la comunidad educativa. Las modificaciones al proyecto educativo institucional podrán ser solicitadas al rector por cualquiera de los estamentos de la comunidad educativa.

4.2.1.5 Ley de convivencia escolar, ley 1620 de 2013. La ciudadanía es la condición que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino. MEN (2011). Acatar la ciudadanía significa tener conciencia que se hace parte de una institución regida por normas de convivencia que nos cobijan a todos como individuos y como parte de los grupos sociales.

Ejercer la ciudadanía en la escuela significa que estudiantes , padres de familia, directivos docentes , trabajadores participen activamente en la regulación de la vida social en el contexto escolar respetando y acatando el orden legal basado en los Derechos Humanos, Constitución Nacional y a las normas que se construyan en el aula y en la escuela (Duque, Ruiz y Guerra, 2007).

Al ejercer ciudadanía en la escuela se está permitiendo utilizar mecanismos y procedimientos que garantizan la defensa y promoción de los marcos legales mencionados anteriormente. Para el ejercicio de la ciudadanía en la escuela y desde la escuela hacia los demás ambientes, se requiere de una educación en el desarrollo de competencias

ciudadanas .Una escuela centrada en la formación de las mismas y sus actores participantes distinguir al menos dos niveles, de desarrollo pedagógico y de la ciudadanía. El primero es la educación cívica que consiste en el aprendizaje de la estructura y funcionamiento de las instituciones y procedimientos de la vida política y al cumplimiento de pactos sociales .Implica un compromiso con la no discriminación y un auténtico respeto por las diferencias.

Kymlick (como se citó en Ruiz y Chaux, 2005, p.6) expone que “la auténtica civilidad no significa sonreír a los demás sin que importe como te maltraten .Significa más bien tratar a los demás como iguales con la condición de que aquellos lo hagan igual contigo”. En la enseñanza de la civilidad el respeto por las otras personas y la identificación de la diversidad, ayudan a enfrentarse a la heterogeneidad de ideas, siendo principio fundamental de la igualdad de oportunidades para la libertad de expresión.

4.2.2 Conceptualización.

Según, Chaux et al., (2004) las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten al ciudadano actuar de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen. La acción ciudadana ejercida de manera autónoma es su objetivo principal. Para llevar a cabo una acción ciudadana es importante el dominio sobre ciertas competencias básicas y en estar en un ambiente que las favorezca.

Según Perrenoud (2012), la definición del concepto de competencia sería la capacidad para actuar eficazmente en una situación definida haciendo uso de los conocimientos, pero sin limitarse sólo a ellos, para hacer frente a una situación de manera óptima, en general se necesita hacer uso de varios recursos cognitivos complementarios,

tales como los conocimientos. Estos conocimientos se construyen y acumulan a través de la formación y experiencia personal del individuo y siempre están presentes en todas nuestras acciones.

A pesar de que el término competencias ciudadanas tomó relevancia recientemente, sus bases han ido construyéndose desde hace varias décadas bajo otros nombres (ej., habilidades sociales, competencias socio-emocionales). Diversos autores han aportado significativamente a la comprensión sobre cómo son los procesos de desarrollo de estas competencias (Denham y Burton, 2003; Hoffman, 2002; Selman, 1980; Yeates, Schütz y Selman, 1991). Además, diversos estudios han mostrado relaciones directas y significativas entre estas competencias (o la falta de ellas) y comportamientos sociales constructivos (o destructivos).

El concepto de competencias ciudadanas fija sus raíces en el campo de la lingüística contemporánea, específicamente a través del trabajo de Noam Chomsky (como se citó en Aguilera, 2011), quien entiende la competencia lingüística como el proceso mental expresada en el uso de un número finito de reglas para disponer de un sistema finito de oraciones, al mismo tiempo que enfatiza en la competencia lingüística y en la que representa sus principales características, innata, universal y abstracta. La competencia es esencialmente comunicativa, lo que significa que obedece a procesos de aprendizaje, de un lado, y a las condiciones del uso y del contexto del otro. Toda competencia tiene un carácter cognitivo y significado social. Existen competencias cognitivas, comunicativas, emocionales.

Las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en el ejercicio de la ciudadanía. Por esto, se definen como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas,

emocionales y comunicativas integradas relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana.

4.2.3 Grupos de competencias ciudadanas.

4.2.3.1 Convivencia y paz. El MEN (2006), propone el desarrollo de competencias ciudadanas y le apunta a la transformación cultural de nuestro país. Esta meta supone reconocer y analizar los antecedentes históricos y las características sociales actuales de Colombia, como son los altos índices de violencia en contextos tales como; familia, política y vida urbana. Los seres humanos forman parte de grupos humanos (familia, escuela, país, humanidad) y esto necesariamente implica tomar en cuenta a los otros seres que hacen parte de esos grupos y cuidar de ellos. Surge así la necesidad de aprender a no maltratar y protegerse a sí mismo y a otros del maltrato físico, verbal, sexual, psicológico, a pedir disculpas cuando se le hace daño a los demás y a perdonar a los que nos hacen daño. En suma, esto, implica actuar de manera solidaria con las personas.

El cuidado de plantas, animales y, *en general*, de todos los seres vivos y del medio ambiente es también indispensable cuando se habla de convivir pacíficamente, en tanto compartimos el planeta. Por ello, cuando se habla de vivir en paz y constructivamente, esto incluye necesariamente a todo aquello que nos rodea, no sólo a los seres humanos.

4.2.3.2 Participación y responsabilidad democrática. Como sujetos sociales de derechos, niños, niñas y jóvenes del país pueden y deben participar políticamente por medios democráticos para generar transformaciones sociales. Implica comprender que niños, niñas y jóvenes hacen parte de un conglomerado humano y que la creación conjunta de los acuerdos y las normas y su cumplimiento permite regular la vida en comunidad y favorecen el bien común. Hallarle el sentido a la norma es importante para poder llegar a acuerdos que se cumplan o se modifiquen conjuntamente. Sin lugar a dudas, aprender a construir y respetar acuerdos colectivos es un proceso complejo que supone la capacidad del estudiante de descentrarse, ponerse en lugar del otro inclusive de quienes no están presentes, coordinar distintas perspectivas, argumentar, debatir, escuchar, tener en cuenta las distintas consecuencias que podrían llegar a tener esos acuerdos y estar dispuestos a acatarlas, así en ocasiones vayan en contravía de los intereses propios.

En este sentido, es primordial darse cuenta del potencial de todos los seres humanos, incluso de los más pequeños, para participar activamente en la construcción de los acuerdos, las normas y las acciones colectivas que promueven los intereses públicos. Este poder democrático de transformación social es primordial para el objetivo de forjar una sociedad realmente participativa que impulse el desarrollo social, económico y jurídico (MEN, 2006).

4.2.3.3 Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Según el MEN (2006), Colombia es un país multiétnico y multicultural, y hace parte de una comunidad global muy diversa culturalmente. Esto puede significar una enorme riqueza, siempre y cuando reconozcamos que todos incluyendo a aquellos que históricamente han sido discriminados y excluidos tienen una perspectiva distinta del mundo por el lugar que han ocupado y que, a la manera de un calidoscopio, todos aportan elementos para obtener visiones más amplias.

De acuerdo con la formación en y para los Derechos Humanos en el marco de la constitución de nuestro país, es meta de la formación ciudadana enseñar a las y los estudiantes a respetar a quienes son diferentes, reconocerlos como sujetos con los mismos derechos y deberes e interesarse auténticamente por la perspectiva desde la cual el otro u otra observa la realidad y así hacerse a modelos cada vez más complejos de nuestra sociedad. Para prevenir la discriminación es importante identificar, analizar y cuestionar los prejuicios y los estereotipos que se tienen. Supone trabajar en favor de la construcción de la propia identidad vital para la estima personal y comprensión de mundo, pues si los estudiantes no saben quiénes son, a qué grupos culturales pertenecen, tampoco van a poder diferenciarse de los demás y disfrutar cabalmente de la enorme diversidad humana, como tampoco estarán en capacidad de poner al servicio del bien común su propia perspectiva del mundo.

4.2.4 Tipos de competencias ciudadanas.

El MEN (2006), en los estándares básicos de competencias se enfatiza la formación de competencias, por lo cual esta no debe centrarse exclusivamente en la adquisición de

conocimientos porque ello no favorece el desarrollo integral requerido para el desempeño ciudadano en contextos reales. Esto también se aplica en la enseñanza de valores de manera tradicional. Conocer los valores no es suficiente para que las acciones sean consecuentes con ellos.

Por ejemplo, algunos niños pueden saber de memoria que el valor de la honestidad es importante y recitar un párrafo sobre lo que significa ser honesto e inclusive entender que la honestidad puede ser valiosa y, sin embargo, actuar de manera deshonesto, como por ejemplo hacer trampa en los exámenes o mentir. Muchas veces, saber que se debe actuar honestamente no es suficiente para ser honestos. Por eso, el énfasis de esta propuesta de formación no es la transmisión de valores ni de conocimientos, sino el desarrollo de competencias, lo que incluye el desarrollo de posturas valorativas y de conocimientos a partir de un enfoque más activo y reflexivo por parte de los estudiantes.

4.2.4.1 Competencia comunicativa. De acuerdo con lo expuesto, el énfasis de la formación en competencias ciudadanas es el desarrollo integral humano que implica el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, las cuales favorecen el desarrollo moral. Las competencias comunicativas son necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas, es una conversación o intercambio en el que las personas involucradas se reconocen mutuamente como seres humanos que merecen respeto y atención. Es un diálogo en el que no se habla con la intención de hacer daño y en el que todos pueden expresar sus puntos, de vista sin miedos, de tal manera que se facilite la negociación de conflictos y la deliberación sobre temas de interés común.

Estas competencias comunicativas son centrales para la vida social. Saber comunicar lo que se quiere fortalece la posibilidad de llegar a acuerdos justos y benéficos para todos. Entre más se aprenda a comunicarse de manera descentrada, empática e inteligente, mayores serán las posibilidades de alcanzar la justicia social (MEN, 2006).

4.2.4.2 Competencias cognitivas. Las competencias cognitivas se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales importantes en el ejercicio ciudadano. Entre ellas se destacan la competencia para generar alternativas de solución a los conflictos, para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, para ver la misma situación desde el punto de vista de cada una de las personas o de los grupos involucrados y las competencias de argumentación, reflexión y análisis crítico, entre otras. Estas competencias cognitivas son el manejo que podemos darle a la información académica y social que tenemos para incluir a las otras personas, a los grupos sociales, al Estado y al medio ambiente en nuestras reflexiones y decisiones.

Estas competencias implican incorporar el aprendizaje dentro de redes de conocimiento cada vez más complejas y con sentido. Lo anterior implica reflexionar sobre la vivencia de los valores y discutir, por ejemplo, las razones por las cuales las personas mienten y las razones por las cuales puede ser más favorable y ético actuar honestamente, tomando en cuenta el principio de respeto a uno mismo y los derechos de los demás. Las competencias cognitivas son relevantes en todas las interacciones humanas, especialmente en el diálogo y en la deliberación (MEN, 2006).

4.2.4.3 Competencias emocionales Permiten la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, compartir las emociones de otros. La empatía nos conecta emocionalmente con las otras personas y nos motiva a actuar a favor del bien común.

Identificar las propias emociones permite conocerse mejor a sí mismo y ayuda a autorregular la intensidad de estas emociones, a construir una mayor conciencia de sí mismo y de las propias acciones; identificar cuándo se está sintiendo rabia, captar la intensidad de esta emoción, comprender su función en la vida social y poder autorregularla. Permite responder de manera constructiva ante esta emoción, emprendiendo una acción colectiva pacífica y democrática para solucionar el problema que está generando rabia.

Si no se sabe identificar las propias emociones y cómo regularlas para responder de manera constructiva a ellas, es probable que en muchas circunstancias estas emociones impulsen a las personas a realizar acciones que le hagan daño a otros o a sí mismos. A su vez, identificar y responder de manera constructiva ante las emociones de otras personas ayuda a construir relaciones más sanas y satisfactorias, sin herir al otro ni discriminarlo.

Muchos estudios demuestran que un desarrollo emocional adecuado podría incidir en la prevención de problemas que la escuela y la sociedad luchan por evitar, como pueden serlo el consumo, de drogas, la deserción escolar, la depresión, la agresión e inclusive algunas enfermedades físicas. Se ha visto que las competencias emocionales

contribuyen al éxito en la vida social, académica y profesional (MEN, 2006).

4.2.4.4 Competencias integradoras. Las competencias integradoras articulan, en la acción misma, todas las demás competencias y conocimientos, así pues, manejar conflictos de manera pacífica y constructiva requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas competencias cognitivas, como generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales, como autorregular la rabia, y de ciertas competencias comunicativas, como transmitir asertivamente los propios intereses.

El desarrollo moral es el avance cognitivo y emocional que permite a las personas tomar decisiones cada vez más autónomas que reflejen preocupación por el bien común. Así, por ejemplo, la empatía, la descentración, la coordinación de perspectivas, el pensamiento sistémico y complejo está estrechamente relacionado con el desarrollo moral. La ética de las personas se basa en gran parte en el reconocimiento del papel de las emociones en la acción moral y de su importancia en la disposición a dicha acción (MEN, 2006).

4.2.5 Evaluación de las competencias ciudadanas.

De acuerdo a los Estándares básicos de competencias Ciudadanas en el año 2003, 1,034.049 estudiantes de 31.335 colegios públicos y privados del país, de grado 5° (629.683) y 9° (404.366) Presentaron la prueba de competencias ciudadanas (Prueba saber), fue una experiencia que busco determinar los alcances que se estaban logrando en la formación ciudadana al interior de la escuela. Pretendió conocer aspectos como: imaginarios políticos, conocimientos sobre la estructura y funcionamiento del Estado y del

sistema Poético Nacional, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas; relaciones interpersonales y prácticas de convivencia (Restrepo, 2006).

La Secretaria de Educación de Bogotá (2013), en la prueba de competencia ciudadana pretendió establecer hasta donde los estudiantes han desarrollado las habilidades para que una vez convertido en ciudadanos puedan: respetar y defender los derechos humanos; contribuir activamente en la convivencia pacífica; participar responsable y constructivamente en los procesos democráticos; contribuir a la pluralidad y el respeto de las diferencias tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar) como en su comunidad, en el país o en un ámbito Internacional. La prueba evalúa 4 grupos de competencias relacionadas con los siguientes aspectos centrales de ciudadanía: 1. Respeto y Defensa de los Derechos Humanos. 2. Convivencia y Paz. 3. Participación y Responsabilidad Democrática. 4. Pluralidad y valoración de las diferencias.

Para el MEN (2012a), lograr una educación de Calidad significa formar ciudadanos con valores éticos, respetuoso de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan en paz. En este sentido avanzar en la consolidación de la paz y la convivencia, incentivar la participación democrática y responsable de los niños y niñas en la consolidación del estado social de derecho y de promover el respeto y cuidados de la identidad, la pluralidad y las diferencias. Por lo cual se definió dentro de la política sectorial 2010 – 2014. “Educación de calidad, el camino hacia la prosperidad” siendo así las bases para la consolidación del Programa de Competencias Ciudadanas.

El ICFES (Mejor Saber) es la entidad gubernamental para la promoción y evaluación de las competencias ciudadanas. A continuación la tabla muestra las

dimensiones que se evaluaron en los años en que se ha aplicado la prueba. En la dimensión de competencias integradoras se evaluaron tres aspectos fundamentales: Actitudes, Confianza y Acciones (MEN, 2004b).

En actitudes las preguntas buscan identificar la prevalencia de creencias y actitudes, es decir la disposición a realizar ciertas acciones, que puedan o no favorecer la convivencia pacífica y la valoración y respeto a la diferencia para el ejercicio de la Ciudadanía.

Ejemplo: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? Por favor responda teniendo en cuenta la siguiente escala.

Tabla 2

Escala de respuesta 1

Respuestas
Muy de acuerdo
Algo de acuerdo
Algo en desacuerdo
Muy en desacuerdo

Nota: Instituto Colombiano para la evaluación de la educación. ICFES, 2012. Resultados nacionales censales Saber 3°, 5, 9°. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: www.icfes.gov.co.

Ejemplo de pregunta: Un compañero le dio una patada a Carlos y Carlos se la devolvió ¿Qué tan de acuerdo estás con lo que hizo Carlos?

Confianza: Estas pruebas valoran en qué medida los estudiantes creen que otros miembros de la institución educativa y de la comunidad en que viven van a respetar las reglas y acuerdos, básicos para el ejercicio integral de la ciudadanía. Ejemplo ¿Qué tan de acuerdo estas con las siguientes afirmaciones? Responda teniendo en cuenta la siguiente

escala, como se muestra en la tabla 1. Ejemplo de pregunta: ¿Cuándo tengo una deuda en clase, sé que puedo contar con mis compañeros para resolverla?

Acciones: Estas preguntas evalúan con qué frecuencia, en su vida cotidiana los estudiantes realizan diversas acciones relacionadas con la convivencia, con la participación en procesos que afectan a diversas comunidades, de los cuales hacen parte, y con la valoración y el respeto a la diferencia (inclusión, exclusión, discriminación en diferentes contextos). Ejemplo: Ahora debes señalar con qué frecuencia tú a tus compañeros (a) han hecho algunas Cosas. Por favor responde teniendo en cuenta la siguiente escala:

Tabla 3

Escala de Respuesta 2.

Respuestas
5 o más veces
De 2 a 4 veces
1 vez
Ninguna vez

Nota: Instituto Colombiano para la evaluación de la educación. ICFES. 2012 .Resultados nacionales censales Saber 3°, 5, 9°. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: www.icfes.gov.co.

Ejemplo de pregunta: En el último mes ¿Cuántas veces has insistido en que las cosas se hagan a tu manera sin escuchar a tus compañeros (as)?

En la dimensión de ambientes democráticos se evaluaron tres contextos: Familia, colegio, barrio, veredas, en los que se desenvuelven los estudiantes y sus características, en cuanto así favorecen o no el ejercicio de la ciudadanía.

Ejemplo: Ahora debes señalar con qué frecuencia has visto que pasan ciertas cosas en tu familia, por favor responde teniendo en cuenta la siguiente escala, como se muestra en la tabla 3.

Ejemplo de pregunta: En el último mes ¿Cuántas veces has visto que se han reunido en familia para hablar de cosas que los afectan?

En la dimensión de competencias emocionales se evaluaron dos tipos de competencias: La empatía que se refiere a la habilidad de sentir lo que siente otra persona ante determinadas circunstancias y la regulación emocional que se refiere a un conjunto de habilidades que le permiten a una persona reconocer, controlar y expresar sus sentimientos de manera apropiada. En las pruebas saber 2005 fueron incluidas tres dimensiones que atentan contra la convivencia pacífica, la participación democrática y la valoración de las diferencias. Estas son: intimidación, copia y piratería (MEN, 2011).

Se encontró una revisión teórica (Pino y Urrego, 2013), en la cual se profundiza en las variables de estudio con respecto a las competencias Ciudadanas y al desarrollo cognitivo de orden superior de las funciones ejecutivas. Siendo pioneras a través de la Universidad de la Costa por la relación de las variables en mención. Dentro del estado del arte destacan el aporte de (Blakemore, S. & Choudhury, S., 2006), donde afirman que las funciones ejecutivas son procesos que van adquiriendo un mayor nivel de complejidad en la medida en que el individuo va alcanzando un mayor conocimiento en el desarrollo ontogenético, teniendo en cuenta que el desarrollo humano y social van de la mano con el desarrollo del país (Amar, J.J., Abello, R., Martínez, M., Monroy, E., Cortés, O. & Crespo, F., 2011). Cabe señalar que el desarrollo humano no solo está centrado en el sujeto mismo,

como ser humano, sino en todo el entorno que lo acompaña durante el transcurrir de su crecimiento.

5. Método

5.1 Tipo

Esta investigación se desarrolló desde el paradigma empírico- analítico, que busca predecir, explicar y controlar los fenómenos permitiendo de esta forma la creación de leyes generales por los que se rigen los mismos (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2008).

Estos elementos se ven reflejados en la investigación propuesta, dado que el propósito de la misma es la intervención de las funciones ejecutivas orientadas a promover competencias ciudadanas a través del programa FeJINCOC.

5.2 Diseño

La presente investigación según su finalidad, fue un estudio de tipo instrumental, debido a que estos, se proponen como categoría independiente, siendo los encargados del “desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos” (Montero y León, 2005, p.124).

Por lo tanto, el estudio realizó la construcción de dos apartados faltantes para el Programa de Intervención en Funciones Ejecutivas orientado al Desarrollo de Competencias Ciudadanas – FeJINCOC, que correspondió específicamente a la creación de cuadernillos y talleres psicoeducativos frente a los grupos de competencias ciudadanas: participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

5.3 Temporalidad

Esta investigación se desarrolló en un solo tiempo específico; por ende, es una investigación de tipo transversal o transaccional (Hernández et al., 2008). Teniendo cuenta las valoraciones que emitieron los jueces expertos una sola vez.

5.4 Muestra

Se seleccionaron catorce jueces expertos para la validación, 5 de ellos competentes en la temática de funciones ejecutivas, 5 idóneos en la temática de competencias ciudadanas y 4 expertos en metodología, número representativo de acuerdo a Hyrkas, Appelqvist-Schmidlechner, & Oksa, (2003), quienes plantean que un total de diez jueces brinda una estimación confiable, en la validez de contenido de un instrumento.

5.5 Instrumentos

La presente investigación utilizó una planilla, trabajada por los jueces expertos, como parte del proceso y así se contó con su estimación; constituyéndose en el único indicador de la validez de contenido. Se tuvieron en cuenta los diferentes criterios que, Skjong y Wentworht (2000), proponen para la realización de la planilla, tales como: 1. Preparación e instrucciones. 2. Selección de los expertos con trayectoria en el tema, reconocidos por otros, cualificados, que puedan dar información, evidencias, juicios y valoración, con grados de investigaciones, publicaciones, premios, disponibilidad, motivación, entre otros. 3. Explicación del contexto. 4. Posibilidad del debate o la discusión. 5. Establecimiento del acuerdo entre los expertos por medio del cálculo de

consistencia. 6. Instrucción al juez en la dimensión y el indicador que mide cada ítem. 7. Proporción de la información sobre el uso que tendrán los resultados de la prueba, especificando el objetivo de la misma. Para fines de la investigación se escogió la planilla de juicio de expertos de Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008), la cual se adaptó por los autores de acuerdo a las necesidades de la investigación. Ver Anexo 1.

5.6 Variables

Las variables del presente estudio hacen referencia a las funciones ejecutivas y las competencias ciudadanas, las cuales fueron operacionalizadas de la siguiente manera:

Tabla 4

Operacionalización de variable Competencia ciudadana y Funciones ejecutivas

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Programa FeJINCOC
Funciones ejecutivas			
	<p>Conjunto de actividades cognitivas que faciliten mantener un plan coherente y consistente al individuo el cual le permite el logro de metas específicas. Dentro de estas funciones se incluyen la Planeación, Control de impulsos, Organización, Flexibilidad de pensamiento y Autocontrol (Roselli, Matute y Ardila, 2010)</p>		
	<p>Capacidad para organizar planes de acción para llevar a cabo las iniciativas que conduzcan al cumplimiento de metas (Lopera, 2008)</p>	<p>Ordenamiento de situaciones Ordenamiento de listas</p>	<p>Participación y Responsabilidad Democrática. 1-3° T1. T5 4-5° T2 T4 Pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias. 4-5° T2 T3</p>
Organización			
	<p>Es la capacidad para integrar, secuenciar y desarrollar pasos intermedios, para lograr metas a corto, mediano o largo plazo (Flores y Ostrosky-Solis, 2008).</p>	<p>Estructuración de secuencias Planificación temporal</p>	<p>Participación y Responsabilidad Democrática. 1-3° T1. T5 4-5°</p>
Planificación			

			T2 T5 Pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias. 1-3° T3 T4 4-5° T1 T3 T4
	Es la capacidad para mantener información activa, por un breve periodo de tiempo, sin que el estímulo este presente, para realizar una acción o resolver problemas utilizando información activamente (Baddeley, 1990).	Asociación de conocimientos nuevos. Planificación de acciones futuras. Elaboración de resúmenes o esquemas, Restablecimiento de hechos significativos. Integración de dos o más hechos relevantes.	Participación y Responsabilidad Democrática. 1-3° T2 4-5° T1 T5 Pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias. 1-3° T1 T2 T4 4-5° T1 T2 T3 T4
Memoria de trabajo.			

Fluidez Verbal	Es la velocidad y precisión en la búsqueda y actualización de la información, así como en la producción de elementos específicos en un tiempo eficiente (Lezak et al., 2004).	<p>Interpretación de situaciones o de imágenes dadas.</p> <p>Descripción o nombramiento de objetos o situaciones.</p> <p>Seguimiento de instrucciones.</p> <p>Expresión de puntos de vista.</p>	<p>Participación y Responsabilidad Democrática.</p> <p>1-3°</p> <p>T4</p> <p>4-5°</p> <p>T5</p> <p>Pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias.</p> <p>1-3°</p> <p>T2</p> <p>T3</p> <p>4-5°</p> <p>T1</p> <p>T2</p> <p>T4</p>
Iniciativa	Capacidad de concebir opciones o alternativas innovadoras ante eventos nuevos y necesidades adaptativas teniendo en cuenta la capacidad de activar el deseo y la voluntad para la acción (Lopera, 2008).	<p>Decisión a cambios sin temor al fracaso o triunfos.</p> <p>Aceptación de responsabilidad y retos.</p> <p>Iniciación de proyectos por sí mismo.</p> <p>Inspiración de metas.</p> <p>Toma de decisiones acordes.</p> <p>Capacidad para resolver conflictos o problemas.</p>	<p>Participación y Responsabilidad Democrática.</p> <p>1-3°</p> <p>T3</p> <p>T5</p> <p>4-5°</p> <p>T4</p> <p>Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias.</p> <p>1-3°</p> <p>T3</p> <p>T4</p>
Control inhibitorio.	Permite retrasar las tendencias a	Control de la respuesta impulsiva.	Participación y

Ejecución	<p>generar respuestas impulsivas, originadas en otras estructuras cerebrales, siendo esta función reguladora primordial para la conducta y la atención (Matthews, Simmons, Arce, & Paulus, 2005).</p> <p>Habilidad para dirigir, auto-corregir, regular la intensidad, el tiempo y todos los aspectos cualitativos y/o cuantitativos de su acción (Barroso y Martin, J. M. y León-Carrión, J., 2002).</p>	<p>Generación de respuestas mediatizadas.</p> <p>Anticipación.</p> <p>Planificación.</p> <p>Establecimiento de metas.</p> <p>Cambio de respuesta razonada.</p> <p>Mantenimiento de una actitud adecuada frente a las situaciones.</p> <p>Desarrollo de metas.</p> <p>Selección y cumplimiento de tareas.</p> <p>Habilidad fundamental de producción.</p> <p>Iniciación de planes.</p> <p>Integración, secuenciación y desarrollo de pasos para lograr metas.</p>	<p>Responsabilidad Democrática. 1-3° T3 4-5° T3 Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias. 4-5° T4</p> <p>Participación y Responsabilidad Democrática. 1-3° T4 4-5° T3</p> <p>Participación y Responsabilidad Democrática. 1-3° T2 4-5° T1</p>
Flexibilidad Cognitiva.	<p>Es la capacidad para cambiar un esquema de acción o pensamiento. (Flores y Ostrosky-Solís, 2008).</p>	<p>Velocidad de pensamiento.</p> <p>Anticipación.</p> <p>Planificación.</p>	<p>Participación y Responsabilidad Democrática. 1-3° T2 4-5° T1</p>

		Descubrimiento de normas.	T5
		Utilización del feedback.	Pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias. 1-3°
		Respeto de puntos de vista.	T1 T2
		Potenciación de la habilidad de modificar un plan o conducta.	T4 4-5° T1
Creatividad	Capacidad de concebir opciones o alternativas innovadoras ante eventos nuevos y necesidades adaptativas teniendo en cuenta la capacidad de activar el deseo y la voluntad para la acción (Lopera, 2008).	Intentos para cambios sin temor al fracaso o triunfos.	Participación y Responsabilidad Democrática. 4-5°
		Asume con responsabilidad los retos.	T4
		Iniciación de proyectos por sí mismo.	
		Impulso metas.	
		Toma de decisiones acordes.	
		Capacidad para resolver conflictos o problemas.	
Competencias ciudadanas			
Son los conocimientos y habilidades que le permiten al ciudadano actuar de manera constructiva en una sociedad democrática (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).			
Conocimientos	Comprensión de información, procedimientos, estrategias y contenidos que necesitan las	1. Comprensión de lo que es una norma y qué es un acuerdo. 2. Conocimiento y uso de los mecanismos de participación estudiantil del medio escolar.	Participación y Responsabilidad Democrática. 1-3° T1 4-5°

<p>personas para el ejercicio de la ciudadanía (Ruiz y Chaux, 2005).</p>	<p>3. Conocimiento de las funciones del gobierno escolar y el manual de convivencia.</p>	<p>T1</p>
	<p>4. Identificación y expresión, con sus propias palabras, de las ideas y los deseos de quienes participan en la toma de decisiones, en el salón y en el medio escolar.</p>	<p>Pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias. 1-3° T1 4-5° T1</p>
	<p>5. Reconocimiento de la importancia de la creación de obras de todo tipo, tales como las literarias y artísticas y, por ende, la importancia del respeto al derecho de autor.</p>	
	<p>6. Identificación de las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo.</p>	
	<p>8. Reconocimiento y aceptación de la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc.</p>	
	<p>9. Reconocimiento de todos los niños y las niñas como personas con el mismo valor y los mismos derechos.</p>	
	<p>10. Reconocimiento de las diferencias de las personas y comprensión de esas diferencias como oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida</p>	

Cognitivas	<p>Se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales importantes en el ejercicio ciudadano. Entre ellas se destacan la competencia para generar alternativas de solución a los conflictos, para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, para ver la misma situación desde el punto de vista de cada una de las personas o de los grupos involucrados y las competencias de argumentación, reflexión y análisis crítico, entre otras. Estas competencias cognitivas son el manejo que podemos darle a la información académica y social que tenemos para incluir a las otras personas, a los</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión del sentido de las acciones reparadoras, es decir, de las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando incumplo normas o acuerdos. 2. Reconocimiento de la importancia de la creación de obras de todo tipo, tales como las literarias y artísticas y, por ende, la importancia del respeto al derecho de autor. 3. Identificación de las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo. 4. Reconocimiento y aceptación de la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc. 5. Identificación de las ocasiones en que los amigos/as o yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos. 6. Comparación de sentimientos cuando me discriminan o me excluyen...y cómo, cuando me aceptan. Así puedo explicar por qué es importante aceptar a las personas. 7. Reconocimiento de las diferencias de las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida. 8. Identificación de origen cultural y reconocimiento y respeto de las semejanzas y diferencias con el origen 	<p>Participación y Responsabilidad Democrática. 1-3° T2 4-5° T2 Pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias. 1-3° T2 4-5° T2</p>
------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>grupos sociales, al Estado y al medio ambiente en nuestras reflexiones y decisiones (MEN, 2006).</p>	<p>cultural de otra gente.</p> <p>9. Identificación de algunas formas de discriminación en la escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos o sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboración con acciones, normas o acuerdos para evitarlas.</p> <p>10. Identificación y reflexión acerca de las consecuencias de la discriminación en las personas y en la convivencia escolar.</p>	
<p>Emocionales</p>	<p>Permiten la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, compartir las emociones de otros. La empatía nos conecta emocionalmente con las otras personas y nos motiva a actuar a favor del bien común (MEN, 2006).</p>	<p>1. Expresión de ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucha respetuosa de los demás miembros del grupo.</p> <p>2. Reconocimiento de emociones como el temor o la rabia pueden afectar la participación en clase.</p> <p>3. Manifestación de desagrado cuando no se nos escuchan o no nos toman en cuenta y se expresa sin agredir.</p> <p>4. Identificación y manejo de emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales.</p> <p>5. Valoración de las semejanzas y diferencias de gente cercana.</p> <p>6. Manifestación de desagrado cuando le excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y se dice respetuosamente.</p> <p>7. Identificación de sentimientos cuando excluyen o</p>	<p>Participación y Responsabilidad Democrática.</p> <p>1-3°</p> <p>T3</p> <p>4-5°</p> <p>T3</p> <p>Pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias.</p> <p>1-3°</p> <p>T3</p> <p>4-5°</p> <p>T3</p>

		discriminan y entienden lo que pueden sentir otras personas en esas mismas situaciones.	
		8. Expresión de empatía (sentimientos parecidos o compatibles con los de otros) frente a personas excluidas o discriminadas.	
	Son necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas, es una conversación o intercambio en el que las personas involucradas se reconocen mutuamente como seres humanos que merecen respeto y atención. Es un diálogo en el que no se habla con la intención de hacer daño y en el que todos pueden expresar sus puntos de vista sin miedos, de tal manera que se facilite la negociación de conflictos y la deliberación sobre temas de interés común	<p>1. Expresión de ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucha respetuosa de los sentimientos de los demás miembros del grupo.</p> <p>2. Manifestación de puntos de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar.</p> <p>3. Manifestación de desagrado cuando no se escuchan o no toman en cuenta las ideas propias y se expresa sin agredir.</p> <p>4. Identificación y expresión, con palabras propias, de las ideas y los deseos de quienes participan en la toma de decisiones, en el salón y en el medio escolar.</p> <p>5. Expresión, en forma asertiva, de puntos de vista e intereses en las discusiones grupales.</p> <p>6. Proposición de distintas opciones cuando se toman decisiones en el salón y en la vida escolar.</p> <p>7. Valoración de las semejanzas y diferencias de gente cercana.</p> <p>8. Manifestación de desagrado cuando le excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición</p>	<p>Participación y Responsabilidad Democrática. 1-3° T4 4-5° T4</p> <p>Pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias. 1-3° T4</p>

	(MEN,2006).	social y características físicas, y se dice respetuosamente.	
Integradoras	Las competencias integradoras articulan, en la acción misma, todas las demás competencias y conocimientos, así pues, manejar conflictos de manera pacífica y constructiva requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas competencias cognitivas, como generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales, como autorregular la rabia, y de ciertas competencias comunicativas, como transmitir asertivamente los propios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colaboración activa para el logro de metas comunes en el salón y reconocimiento de la importancia que tienen las normas para lograr esas metas. 2. Participación en los procesos de elección de representantes estudiantiles, conociendo bien cada propuesta antes de elegir. 3. Cooperación y muestra de solidaridad con compañeros y compañeras; trabajo constructivamente en equipo. 4. Participación con profesores, compañeros y compañeras en proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad. 5. Identificación de algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos o sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboración con acciones, normas o acuerdos para evitarlas. 	<p>Participación y Responsabilidad Democrática.</p> <p>1-3° T5 4-5° T5 Pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias. 4-5° T4</p>

intereses(MEN,2006).

Nota: Operacionalización de las variables Funciones Ejecutivas y competencias ciudadanas por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.

5.7 Procedimiento

Para llevar a cabo la siguiente investigación, se establecieron seis fases, en aras de consolidar un paso a paso que priorizó los eventos para el desarrollo de la misma.

Fase 1: Partiendo de la investigación que antecede, el programa FEJINCOC (Puerta y Urrego, 2012), dentro de sus logros, alcanzó a validar uno de los tres grupos de competencias ciudadanas: convivencia y paz. Esta investigación abarcó los dos grupos restantes: participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; formulando de esta manera las especificaciones de FEJINCOC. Se realizó una revisión teórica, y se establecieron los parámetros de realización y diseño de talleres.

Fase 2: Se diseñaron los componentes del programa FEJINCOC, correspondiente a los dos grupos restantes: Participación y responsabilidad democrática y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. En la elaboración de cuadernillos, Carretero-Dios y Pérez (2005), hacen mención a algunos aspectos relevantes a considerar dentro de esta fase de construcción/ adaptación de la prueba. Identificación del estudio: Donde se presentó información coherente y relevante sobre que aportaría el nuevo programa y las condiciones que hacen que esta investigación fuera pertinente, señalando la población objeto que se quiere evaluar, a quién y para qué va a ser usada. Delimitación conceptual del constructo a evaluar corresponde a la definición semántica, de las variables. Construcción y evaluación cualitativa de ítems. Al contar con el constructo claramente delimitado, en cuanto a sus facetas o componentes operativos se procedió a la elaboración de ítems. Se acomodaron los ítems al nivel cultural, edad, lengua, etc. (Prieto y Delgado, 1996), junto a la consideración

de otros factores externos que estuvieron siempre presente. Al crear los ítems, se indicaron los tipos de criterios, los cuales se definieron, de tipo ordinal (1. No cumple con el criterio, 2. Nivel bajo, 3. Nivel moderado, 4. Nivel alto), atendiendo los objetivos, constructos, modelos teóricos, población y exigencia (Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee y Rauch, 2003).

Fase 3. A continuación, se procedió a la selección de la muestra, definiendo así los criterios de inclusión, que a continuación se describen. Como criterios para esto, se tuvieron en cuenta lo especificado según Escobar-Pérez y Cuervo- Martínez (2008), se requirió de la validez y confiabilidad a través de juicios de expertos, donde de ellos se esperó un análisis eficiente y riguroso, permitiendo que la evaluación obtenida diera su aval; para ser utilizada con los propósitos para la cual fue diseñada. Este juicio de expertos estuvo definido como una opinión informada con personas de trayectoria en el tema, reconocidos por otros, como expertos cualificados y que dieron información, juicios y valoración. Autores como Skjong y Wentworht (2000), han propuesto diversos pasos para la realización de juicios de expertos; el cual nos indica en preparar instrucciones y planillas, seleccionar los expertos y entrenarlos, explicar el contexto, posibilitar la discusión y establecer el acuerdo entre los expertos, por medio del cálculo de resistencia. De igual forma, siguieron los siguientes criterios. 1. Experiencia en la realización y toma de juicios. 2. Disponibilidad. 3. Reputación en la comunidad. 4. Imparcialidad. Hyrkas, Appelqvist-Schmidlechner, y Oksa, (2003) declaran que un total de diez jueces brinda una estimación confiable, para efectos de esta investigación se obtuvo una participación de 14 jueces, este número brindó una apreciación confiada, en la validez de contenido.

Fase 4. Se extendieron las invitaciones a los jueces expertos y organizó el protocolo que se le entregó a cada juez para su aporte de validez. En este paso, se procedió a la elaboración de las cartas a las personas seleccionadas, se les envió junto al instrumento a evaluar atendiendo las normas protocolarias que así lo ameritaron.

Fase 5. Se recolectó la información de los jueces en un término requerido, amplio y ajustado a la necesidad de la investigación.: Al recolectar los datos fueron analizados por el SPSS, el cual es un programa, para el análisis estadístico y gestión de datos, diseñado para las ciencias sociales y otras. Permitiendo así ser útil en esta investigación, en la reducción de datos, clasificación, pruebas, tablas, tendencias, categorías entre otras.

Fase 6. En esta fase se procedió al Análisis de Datos, lo cual correspondió a aplicar el Alfa de Cronbach, el cual es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo de consistencia interna de una escala, es decir para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están relacionados, es decir, es el promedio de las correlaciones entre los ítems que hacen parte de un instrumento. También se puede concebir este coeficiente, como la medida en la cual algún constructo o factor medido, está presente en cada ítems (George & Mallery, 1995). En un último paso se continuó con la interpretación de los resultados y se definió el índice interjuez, seguidamente se realizaron los ajustes y correcciones al programa FEJINCOC, de acuerdo al criterio de los jueces expertos.

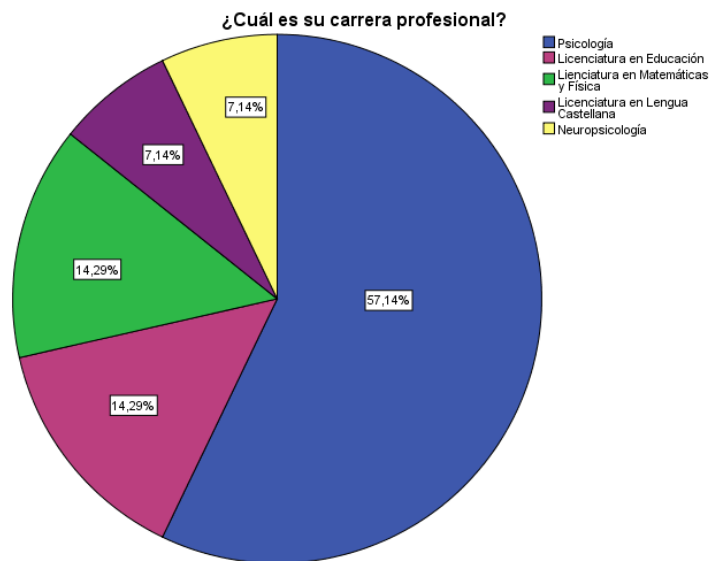
5. Resultados

6.1 Descripción de los jueces

De acuerdo a los resultados obtenidos, se realizó la caracterización de los jueces que evaluaron el programa, 5 de ellos competentes en la temática de funciones ejecutivas, 5 idóneos en la temática de competencias ciudadanas y 4 expertos en metodología de la investigación, y se analizó la validez de contenido del mismo.

Con respecto a las variables descriptivas, se evidencia en la figura 2 que un 57.14 % se encuentra ubicado en su carrera profesional en la disciplina de Psicología, seguido por Licenciados en Educación y en Matemáticas y física, con un porcentaje de 14.29%.

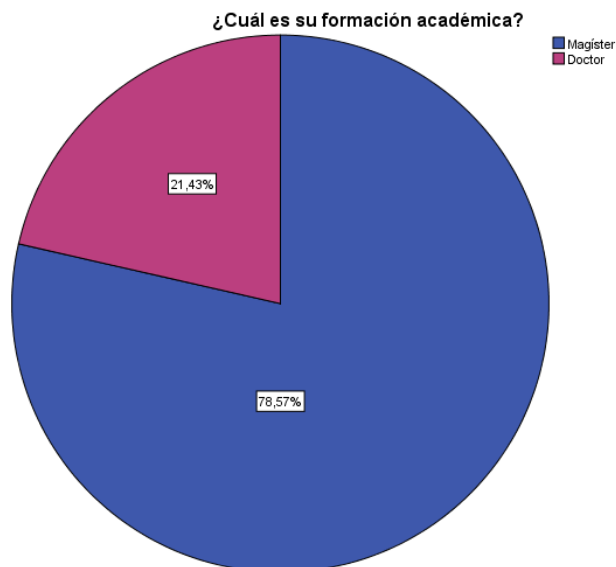
Figura 2. Carrera Profesional



Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.

A continuación, se muestra en la figura 3 la formación académica de los jueces, donde se observó que la mayoría fueron Magisters con un 78.57% y en un porcentaje menor Doctores con un 21.43%.

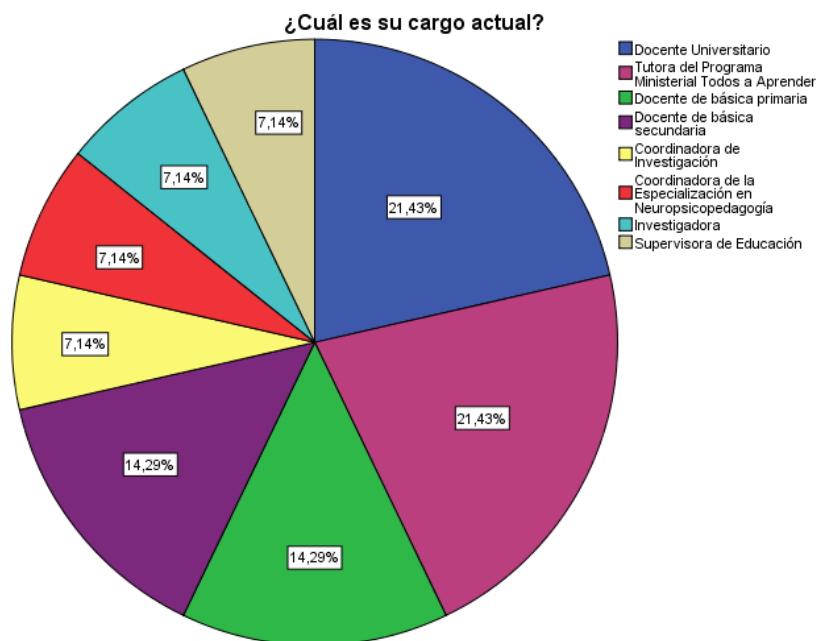
Figura 3. Formación académica



Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.

En la figura 4, se muestra que la mayoría de los jueces eran docentes universitarios y tutores del programa del Ministerio de Educación Nacional todos a aprender, con un 21.43%. Por otro lado, se contó con un grupo de docentes de básica primaria y secundaria, representado en un 14.29%.

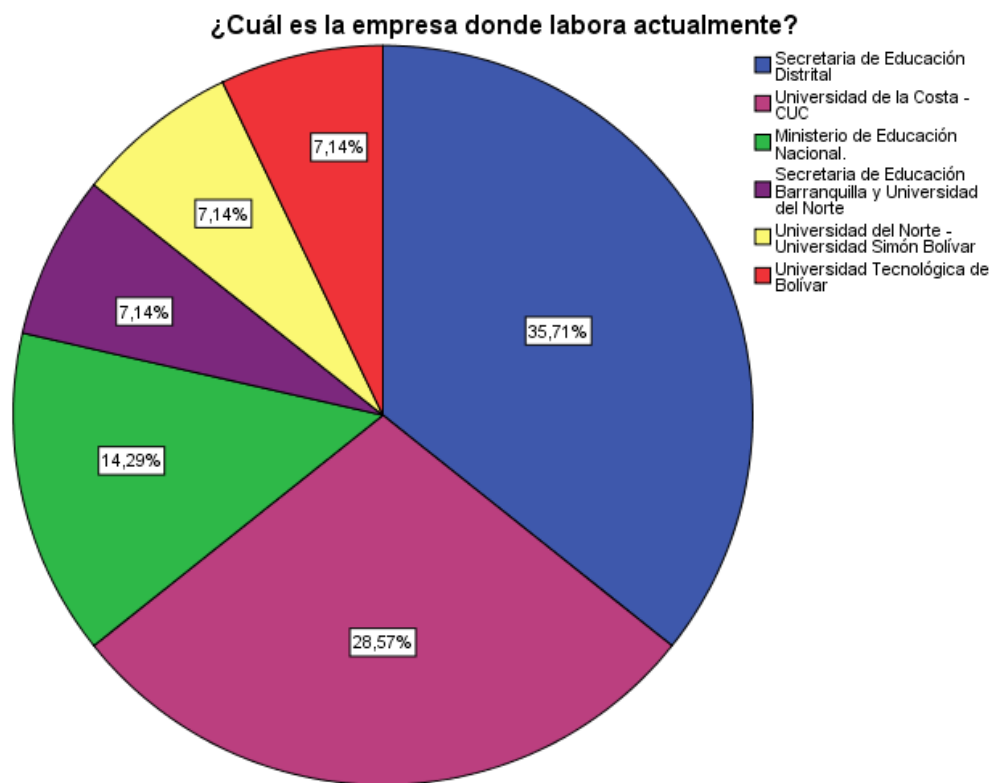
Figura 4. Cargo Actual



Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.

En la figura 5, se observa que la mayoría de los jueces trabajaban en la Secretaría de Educación representando un 35.71%; seguido de un 28.57% que pertenecieron a la Universidad de la Costa y un 14.29% del Ministerio de Educación Nacional.

Figura 5. Empresa donde labora actualmente



Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.

En la figura 6, a nivel de experticia profesional, se contó con un grupo equitativo de jueces destacados en las áreas de competencias ciudadanas, funciones ejecutivas y metodología de la investigación, cada grupo equivalente al 21.43 %, siendo esto congruente con lo que se evaluó en el presente estudio.

Validación por jueces expertos de FeJINCO

Figura 6. Áreas de experiencia profesional

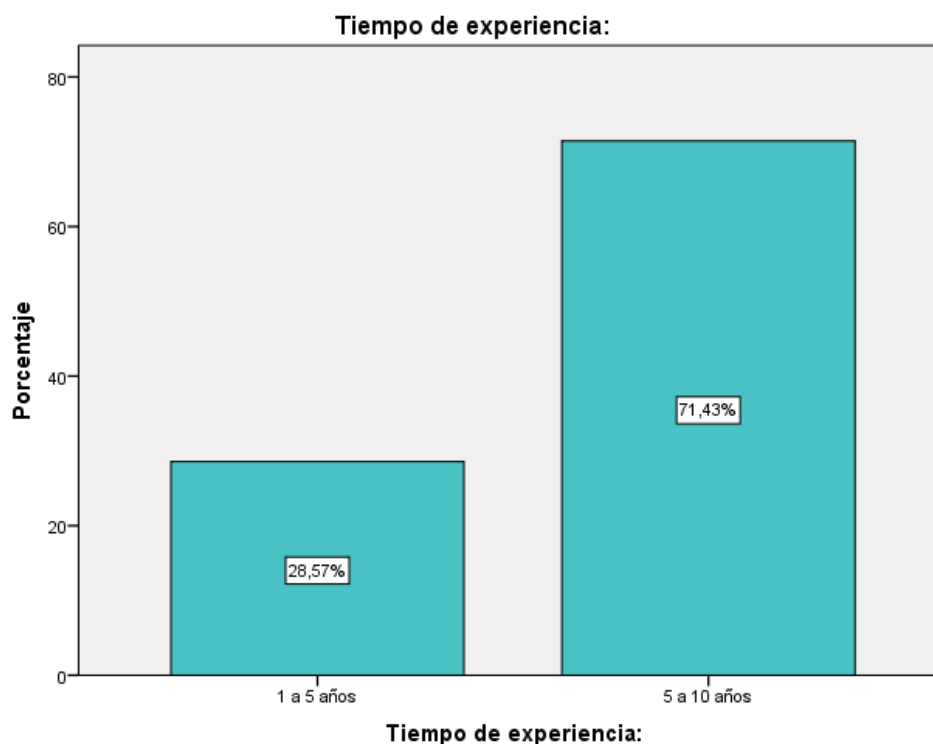


Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.

A partir de la figura 7, se evidencia que la muestra cuenta con un mayor porcentaje dentro de su experiencia laboral de cinco a diez años, del 71.43 % que corresponden a 10 expertos, y los que se encuentran ubicados entre uno a cinco años con un porcentaje del 28.57% , que conciernen a 4 jueces.

Validación por jueces expertos de FeJINCOC

Figura 7. Tiempo de experiencia



Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.

Tabla 5.

Grupo 1. Participación y Responsabilidad democrática

	Media	Desviación estándar
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.93	.267
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.79	.426
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.64	.497
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.93	.267
"T1I2. Metodología	3.93	.267
"T1I2. Metodología	3.57	.514
"T1I2. Metodología	3.71	.469
"T1I2. Metodología	3.71	.469
T1I3. Actividad [RELEVANCIA]	4.00	0.000
T1I3. Actividad [SUFICIENCIA]	3.86	.363
T1I3. Actividad [CLARIDAD]	4.00	0.000
T1I3. Actividad [COHERENCIA]	3.86	.535
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000

"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.86	.363
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.86	.363
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T2I2. Metodología	3.86	.363
"T2I2. Metodología	3.64	.497
"T2I2. Metodología	3.57	.646
"T2I2. Metodología	3.93	.267
T2I2. Actividad [RELEVANCIA]	3.93	.267
T2I2. Actividad [SUFICIENCIA]	3.71	.469
T2I2. Actividad [CLARIDAD]	4.00	0.000
T2I2. Actividad [COHERENCIA]	3.93	.267
T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir [RELEVANCIA]	4.00	0.000
"T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.86	.363
"T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.93	.267
"T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T3I2. Metodología	4.00	0.000
"T3I2. Metodología	3.50	.650
"T3I2. Metodología	3.71	.469
"T3I2. Metodología	4.00	0.000
"T3I3. Actividad	4.00	0.000
"T3I3. Actividad	3.71	.469
"T3I3. Actividad	3.93	.267
"T3I3. Actividad	3.86	.363
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.86	.535
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.86	.363
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T4I2. Metodología	3.93	.267
"T4I2. Metodología	3.57	.646
"T4I2. Metodología	3.79	.426
"T4I2. Metodología	3.93	.267
"T4I3. Actividad	3.93	.267
"T4I3. Actividad	3.79	.426
"T4I3. Actividad	3.79	.426
"T4I3. Actividad	3.79	.426
"T5I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T5I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.93	.267
"T5I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T5I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T5I2. Metodología	4.00	0.000
"T5I2. Metodología	3.79	.426

"T5I2. Metodología	3.79	.426
"T5I2. Metodología	4.00	0.000
"T5I3. Actividad	3.93	.267
"T5I3. Actividad	3.86	.363
"T5I3. Actividad	3.79	.579
"T5I3. Actividad	3.79	.579
T1I4. Práctica de aprendizaje [RELEVANCIA]	4.00	0.000
T1I4. Práctica de aprendizaje [SUFICIENCIA]	4.00	0.000
T1I4. Práctica de aprendizaje [CLARIDAD]	4.00	0.000
T1I4. Práctica de aprendizaje [COHERENCIA]	3.79	.579
T2I4. Práctica de aprendizaje [RELEVANCIA]	4.00	0.000
T2I4. Práctica de aprendizaje [SUFICIENCIA]	3.71	.611
T2I4. Práctica de aprendizaje [CLARIDAD]	3.93	.267
T2I4. Práctica de aprendizaje [COHERENCIA]	4.00	0.000
T3I4. Práctica de aprendizaje [RELEVANCIA]	4.00	0.000
T3I4. Práctica de aprendizaje [SUFICIENCIA]	3.71	.611
T3I4. Práctica de aprendizaje [CLARIDAD]	4.00	0.000
T3I4. Práctica de aprendizaje [COHERENCIA]	4.00	0.000
T4I4. Práctica de aprendizaje [RELEVANCIA]	3.93	.267
T4I4. Práctica de aprendizaje [SUFICIENCIA]	3.57	.756
T4I4. Práctica de aprendizaje [CLARIDAD]	3.79	.426
T4I4. Práctica de aprendizaje [COHERENCIA]	3.86	.363
T5I4. Práctica de aprendizaje [RELEVANCIA]	3.64	.745
T5I4. Práctica de aprendizaje [SUFICIENCIA]	3.57	.756
T5I4. Práctica de aprendizaje [CLARIDAD]	3.86	.535
T5I4. Práctica de aprendizaje [COHERENCIA]	3.57	.852
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.93	.267
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.71	.611
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.93	.267
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.86	.535
T1I2. Metodología [RELEVANCIA]	3.93	.267
T1I2. Metodología [SUFICIENCIA]	3.64	.497
T1I2. Metodología [CLARIDAD]	3.79	.426
T1I2. Metodología [COHERENCIA]	3.71	.611
T1I3. Actividad [RELEVANCIA]	3.93	.267
T1I3. Actividad [SUFICIENCIA]	3.57	.646
T1I3. Actividad [CLARIDAD]	3.93	.267
T1I3. Actividad [COHERENCIA]	3.64	.633
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.86	.363
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000

T2I2. Metodología [RELEVANCIA]	3.93	.267
T2I2. Metodología [SUFICIENCIA]	3.57	.756
T2I2. Metodología [CLARIDAD]	3.86	.363
T2I2. Metodología [COHERENCIA]	3.86	.363
T2I3. Actividad [RELEVANCIA]	4.00	0.000
T2I3. Actividad [SUFICIENCIA]	3.93	.267
T2I3. Actividad [CLARIDAD]	3.93	.267
T2I3. Actividad [COHERENCIA]	4.00	0.000
"T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.86	.363
"T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
T3I2. Metodología [RELEVANCIA]	4.00	0.000
T3I2. Metodología [SUFICIENCIA]	3.93	.267
T3I2. Metodología [CLARIDAD]	4.00	0.000
T3I2. Metodología [COHERENCIA]	4.00	0.000
T3I3. Actividad [RELEVANCIA]	4.00	0.000
T3I3. Actividad [SUFICIENCIA]	3.93	.267
T3I3. Actividad [CLARIDAD]	4.00	0.000
T3I3. Actividad [COHERENCIA]	4.00	0.000
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
T4I2. Metodología [RELEVANCIA]	4.00	0.000
T4I2. Metodología [SUFICIENCIA]	3.86	.363
T4I2. Metodología [CLARIDAD]	4.00	0.000
T4I2. Metodología [COHERENCIA]	3.86	.363
T4I3. Actividad [RELEVANCIA]	4.00	0.000
T4I3. Actividad [SUFICIENCIA]	3.93	.267
T4I3. Actividad [CLARIDAD]	4.00	0.000
T4I3. Actividad [COHERENCIA]	4.00	0.000
"T5I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T5I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T5I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
"T5I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	0.000
T5I2. Metodología [RELEVANCIA]	3.71	.726
T5I2. Metodología [SUFICIENCIA]	3.43	1.089
T5I2. Metodología [CLARIDAD]	3.93	.267
T5I2. Metodología [COHERENCIA]	3.86	.535
T5I3. Actividad [RELEVANCIA]	4.00	0.000
T5I3. Actividad [SUFICIENCIA]	3.71	.611
T5I3. Actividad [CLARIDAD]	3.93	.267

T5I3. Actividad [COHERENCIA]	4.00	0.000
T1I4. Práctica de aprendizaje [RELEVANCIA]	3.93	.267
T1I4. Práctica de aprendizaje [SUFICIENCIA]	3.57	.756
T1I4. Práctica de aprendizaje [CLARIDAD]	3.93	.267
T1I4. Práctica de aprendizaje [COHERENCIA]	3.86	.363
T2I4. Práctica de aprendizaje [RELEVANCIA]	4.00	0.000
T2I4. Práctica de aprendizaje [SUFICIENCIA]	3.93	.267
T2I4. Práctica de aprendizaje [CLARIDAD]	3.93	.267
T2I4. Práctica de aprendizaje [COHERENCIA]	3.93	.267
T3I4. Práctica de aprendizaje [RELEVANCIA]	4.00	0.000
T3I4. Práctica de aprendizaje [SUFICIENCIA]	3.71	.469
T3I4. Práctica de aprendizaje [CLARIDAD]	4.00	0.000
T3I4. Práctica de aprendizaje [COHERENCIA]	4.00	0.000
T4I4. Práctica de aprendizaje [RELEVANCIA]	3.86	.363
T4I4. Práctica de aprendizaje [SUFICIENCIA]	3.79	.426
T4I4. Práctica de aprendizaje [CLARIDAD]	4.00	0.000
T4I4. Práctica de aprendizaje [COHERENCIA]	3.93	.267
T5I4. Práctica de aprendizaje [RELEVANCIA]	3.71	.726
T5I4. Práctica de aprendizaje [SUFICIENCIA]	3.71	.825
T5I4. Práctica de aprendizaje [CLARIDAD]	3.93	.267
T5I4. Práctica de aprendizaje [COHERENCIA]	3.79	.579

Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017

Como se evidencia en la tabla 5, los ítems de la guía de Participación y Responsabilidad democrática fueron evaluados en un nivel moderado y alto, los cuales son suficientes para obtener la medición que se desea, al igual que abarcan una fácil comprensión de su sintaxis y semántica, presentan una relación lógica en la dimensión evaluada y son considerados relativamente importantes para desarrollar el programa FeJINCO.

Tabla 6

Grupo 2: Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias.

Items	Media	Desviación Estándar
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3,92	.277
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	.000
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	.000
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.92	.277
"T1I2. Metodología	3.85	.376
"T1I2. Metodología	3.69	.630
"T1I2. Metodología	3.92	.277
"T1I2. Metodología	3.77	.439
T1I3. Actividad [RELEVANCIA]	4.00	.000
T1I3. Actividad [SUFICIENCIA]	3.69	.630
T1I3. Actividad [CLARIDAD]	3.85	.376
T1I3. Actividad [COHERENCIA]	3.92	.277
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	.000
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.92	.277
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	.000
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	.000
"T2I2. Metodología	4.00	.000
"T2I2. Metodología	3.77	.599
"T2I2. Metodología	4.00	.000
"T2I2. Metodología	3.92	.277
T2I2. Actividad [RELEVANCIA]	4.00	.000
T2I2. Actividad [SUFICIENCIA]	3.85	.376
T2I2. Actividad [CLARIDAD]	4.00	.000
T2I2. Actividad [COHERENCIA]	3.92	.277
T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir [RELEVANCIA]	3.92	.277
"T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.92	.277
"T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.77	.599
"T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.92	.277
"T3I2. Metodología	3.92	.277
"T3I2. Metodología	3.54	.660
"T3I2. Metodología	3.92	.277
"T3I2. Metodología	3.85	.376

"T3I3. Actividad	4.00	.000
"T3I3. Actividad	3.92	.277
"T3I3. Actividad	3.92	.277
"T3I3. Actividad	4.00	.000
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.92	.277
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.92	.277
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.77	.439
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.92	.277
"T4I2. Metodología	3.92	.277
"T4I2. Metodología	3.62	.650
"T4I2. Metodología	4.00	.000
"T4I2. Metodología	3.85	.376
"T4I3. Actividad	4.00	.000
"T4I3. Actividad	3.77	.599
"T4I3. Actividad	4.00	.000
"T4I3. Actividad	4.00	.000
"T1I4. Práctica de Aprendizaje	4.00	.000
"T1I4. Práctica de Aprendizaje	3.85	.555
"T1I4. Práctica de Aprendizaje	4.00	.000
"T1I4. Práctica de Aprendizaje	3.92	.277
"T3I4. Práctica de Aprendizaje	4.00	.000
"T2I4. Práctica de Aprendizaje	4.00	.000
"T2I4. Práctica de Aprendizaje	3.77	.599
"T2I4. Práctica de Aprendizaje	3.92	.277
"T2I4. Práctica de Aprendizaje	4.00	.000
"T3I4. Práctica de Aprendizaje	3.77	.832
"T3I4. Práctica de Aprendizaje	3.92	.277
"T3I4. Práctica de Aprendizaje	3.92	.277
"T4I4. Práctica de Aprendizaje	4.00	.000
"T4I4. Práctica de Aprendizaje	3.77	.599
"T4I4. Práctica de Aprendizaje	4.00	.000
"T4I4. Práctica de Aprendizaje	4.00	.000
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	.000
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.85	.376
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.92	.277
"T1I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	.000
T1I2. Metodología [RELEVANCIA]	3.92	.277
T1I2. Metodología [SUFICIENCIA]	3.54	.660

T1I2. Metodología [CLARIDAD]	3.92	.277
T1I2. Metodología [COHERENCIA]	3.92	.277
T1I3. Actividad [SUFICIENCIA]	4.00	.000
T1I3. Actividad [CLARIDAD]	4.00	.000
T1I3. Actividad [RELEVANCIA]	4.00	.000
T1I3. Actividad [COHERENCIA]	4.00	.000
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.92	.277
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.92	.277
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.92	.277
"T2I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.92	.277
T2I2. Metodología [RELEVANCIA]	3.92	.277
T2I2. Metodología [SUFICIENCIA]	3.69	.630
T2I2. Metodología [CLARIDAD]	3.85	.376
T2I2. Metodología [COHERENCIA]	3.92	.277
T2I3. Actividad [RELEVANCIA]	4.00	.000
T2I3. Actividad [SUFICIENCIA]	4.00	.000
T2I3. Actividad [CLARIDAD]	4.00	.000
T2I3. Actividad [COHERENCIA]	4.00	.000
"T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	.000
"T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	.000
"T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	.000
"T3I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	.000
T3I2. Metodología [RELEVANCIA]	3.92	.277
T3I2. Metodología [SUFICIENCIA]	3.62	.870
T3I2. Metodología [CLARIDAD]	3.85	.555
T3I2. Metodología [COHERENCIA]	3.92	.277
T3I3. Actividad [RELEVANCIA]	4.00	.000
T3I3. Actividad [SUFICIENCIA]	3.92	.277
T3I3. Actividad [CLARIDAD]	4.00	.000
T3I3. Actividad [COHERENCIA]	4.00	.000
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	.000
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	3.92	.277
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	.000
"T4I1. Funciones ejecutivas a intervenir	4.00	.000
T4I2. Metodología [RELEVANCIA]	3.85	.376
T4I2. Metodología [SUFICIENCIA]	3.54	.877
T4I2. Metodología [CLARIDAD]	3.85	.376
T4I2. Metodología [COHERENCIA]	3.77	.439

T4I3. Actividad [RELEVANCIA]	4.00	.000
T4I3. Actividad [SUFICIENCIA]	3.77	.439
T4I3. Actividad [CLARIDAD]	4.00	.000
T4I3. Actividad [COHERENCIA]	4.00	.000
T1I4. Práctica de aprendizaje [RELEVANCIA]	4.00	.000
T1I4. Práctica de aprendizaje [SUFICIENCIA]	3.69	.630
T1I4. Práctica de aprendizaje [CLARIDAD]	4.00	.000
T1I4. Práctica de aprendizaje [COHERENCIA]	4.00	.000
T2I4. Práctica de aprendizaje [RELEVANCIA]	3.85	.376
T2I4. Práctica de aprendizaje [SUFICIENCIA]	3.77	.599
T2I4. Práctica de aprendizaje [CLARIDAD]	3.92	.277
T2I4. Práctica de aprendizaje [COHERENCIA]	3.85	.376
T3I4. Práctica de aprendizaje [RELEVANCIA]	3.92	.277
T3I4. Práctica de aprendizaje [SUFICIENCIA]	3.92	.277
T3I4. Práctica de aprendizaje [CLARIDAD]	3.77	.599
T3I4. Práctica de aprendizaje [COHERENCIA]	3.92	.277
T4I4. Práctica de aprendizaje [RELEVANCIA]	3.92	.277
T4I4. Práctica de aprendizaje [SUFICIENCIA]	3.85	.555
T4I4. Práctica de aprendizaje [CLARIDAD]	4.00	.000
T4I4. Práctica de aprendizaje [COHERENCIA]	4.00	.000

Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017

Como se muestra en la tabla 6. los resultados arrojados evidencian que algunos ítems deben ser incrementados, en su mayoría resultaron ser suficientes, poseen un nivel de claridad, midiendo la dimensión requerida y se constituyen en relevantes para el programa.

Tabla 7

Estadísticas de fiabilidad Guías del Instructor

Libros del Instructor	N de elementos	Alfa de Cronbach
Libro del Instructor de 1° - 3°: Participación y Responsabilidad democrática	60	.82
Libro del Instructor de 4° - 5°: Participación y Responsabilidad democrática	60	.84
Libro del Instructor de 1° - 3°: Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias	48	.81
Libro del Instructor de 4° - 5°: Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias	48	.90

Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017

La tabla 7, permite observar que el instrumento evaluado arrojó el grado de coeficiente alpha entre .80 y .90, equivalentes a los criterios de: bueno y excelente (George y Mallery, 1995), garantizando así la fiabilidad de los ítems que mide los diferentes componentes del constructo.

Tabla 8

Estadísticas de fiabilidad Guías del estudiante

Cuadernillos de los Estudiantes	N de elementos	Alfa de Cronbach
Cuadernillo del Estudiante de 1° -3°: Participación y Responsabilidad democrática	20	.86
Cuadernillo del estudiante de 4° -5°: Participación y Responsabilidad democrática	20	.69
Cuadernillo del estudiante de 1°-3°: Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias	16	.83
Cuadernillo del estudiante de 4°-5°: Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias	16	.91

Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017

La validez del instrumento como lo muestra la tabla 8, está estimada en un alpha de Cronbach entre .80 y .90, siendo un coeficiente bueno y excelente. Uno de los constructos evaluados se ubicó en un coeficiente alfa de .69, siendo aceptable según (George y Mallery, 1995).

6. Discusión

El objetivo central de la presente investigación determino la validez de contenido del Programa de Intervención en Funciones Ejecutivas orientado al desarrollo de Competencias Ciudadanas (FeJINCOC), se encontró validez de contenido medida a través del alpha de cronbach para la mayoría de los cuadernillos de las guías docentes y estudiantes, categorizándola dentro un rango cualitativo de bueno y excelente, evidenciándose un nivel debajo de lo esperado, pero conservando el nivel aceptable o mínimo, el cual corresponde al cuadernillo del estudiante de 4° -5°: participación y responsabilidad democrática, a diferencia del programa PCC (MEN, 2011), que brinda con excelencia una intervención desde las competencias ciudadanas, que promueven la participación, sin embargo existe un aporte desde las ciencias cognitivas, que impacten en la estimulación de alguna función ejecutiva o cognitiva.

De acuerdo a los comentarios que surgen para generar ajustes, los expertos consideran importante la implementación del trabajo cooperativo, la exploración de conocimientos previos, retroalimentación que genere oportunidades de interacción y comunicación.

El Ministerio de educación nacional en el año 2006, planteó que en nuestro país es posible lograr avances educativos a través de la elaboración de estrategias de intervención en disciplinas sociales y formar ciudadanía basados en principios. Teniendo como fundamento, los aspectos psico-emocional, y el desarrollo psíquico de las personas, sometido a un sistema de sus relaciones sociales y/o comunicación.

A partir de lo anterior, durante muchos años la psicología educativa estuvo centrada en producir, elaborar cuadernos y materiales de recuperación útiles al ámbito pedagógico, pero insuficientes para fomentar y estimular las funciones cognitivas y superiores del cerebro. Convencidos de esa necesidad y conocedores de avances en otros países, investigadores del grupo ALBOR- COH-S, se propusieron elaborar programas formales sistemáticos para la mejora de algunas aptitudes y desarrollo de habilidades sociales en niños, adolescentes y adultos.

Dentro de estos programas se encuentran: Escepi (2007), el cual apunta a lograr que los niños aprendan a evitar y resolver conflictos a través de habilidades cognitivas en sus relaciones sociales, Si bien, este programa cuenta con la injerencia de situaciones sociales y de convivencia comunitaria, FeJINCOC es una respuesta a la comprensión del funcionamiento cerebral en ambientes sociales, que permite fortalecer ciertas funciones cognitivas que propician conductas ciudadanas.

Otro de los programas relevantes del grupo ALBOR- COH-S, es AVANCEMOS (1999), que proporciona recursos para desarrollar habilidades, contribuyendo al desarrollo afectivo y moral de los niños, Sin embargo, no cuentan con el enfoque tripartito propuesto por Chaux, Lleras y Velásquez (2004), que no solo incluye conocimiento de la información ciudadana, sino que aporta la injerencia socio-emocional y los aspectos cognitivos que direccionan la conducta social. Lo anterior, es un principio usado para el programa presentado en el presente proyecto.

Lo anterior, reporta que no existía un programa centralizado en las competencias ciudadanas y en la estimulación de procesos ejecutivos, que permitieran estimular la

cognición social, el autocontrol, las acciones planificadas, la organización, entre otras (Carmona-Perea et al., 2013; Portellano, 2008), lo cual enriquece y modifica la conducta social. Colombia a través del MEN (2004a), puso en marcha el Programa Nacional de Competencias Ciudadanas, donde se involucraba la educación cívica y ciudadana, que propone a todas las instituciones educativas del país. Se planteó la idea de hacer parte de la cotidianidad de los estudiantes, maestros, padres, y comunidad educativa en general, contribuyendo a las interrelaciones justas y comprensivas, siendo capaces de resolver conflictos dentro del marco de la convivencia pacífica.

Por lo tanto, FeJINCOC nace como una respuesta a esta necesidad evidente, desarrollando y promoviendo las funciones ejecutivas, tales como: flexibilidad cognitiva, fluidez verbal, inhibición, iniciativa, creatividad, memoria de trabajo, planificación y toma de decisiones. Que injieren en la conducta diaria de las personas y en ambientes sociales.

FEJINCOC fue elaborado con tres libros de guía para la intervención. La primera guía es la Guía del Instructor (GI), la segunda es la Guía del Estudiante de 1o a 3° grado (GE1) y la tercera es la Guía del Estudiante del 4° al 5° grado. (GE2). Cada manual del estudiante consta de cinco talleres que estimulan los componentes de las funciones ejecutivas, su contenido específica, la metodología de intervención, los materiales, las actividades y la práctica de aprendizaje que está direccionada al estudiante. El programa tiene sus propios personajes, los cuales fueron creados representando las mismas edades de los niños del programa y cumplen con una biografía.

La presente investigación se constituye en una segunda fase del programa FeJINCOC, la cual completó los dos grupos faltantes, validando el programa de intervención en funciones ejecutivas pretendiendo alcanzar el desarrollo de competencias ciudadanas del estudiante en los grupos de: participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Resaltando que estas no están solo condicionadas por el entorno, sino que se puede contribuir a cambiarlo.

En la medida en que nuestros niños y niñas aprendan a ejercer ciudadanía de manera competente en los ambientes en que se desenvuelvan favoreciendo la democracia, la paz y la pluralidad. Lo cual implica comprender que niñas, niños y jóvenes hacen parte de un conglomerado humano, y que la creación conjunta de los acuerdos y normas y su cumplimiento permiten regular la vida en comunidad y favorecer el bien común. Orientándolos en múltiples contextos como la escuela, la familia, el barrio y el país.

La validez de contenido valorada por una muestra representativa de 14 jueces expertos que reunieron los criterios que sugieren, Skjong y Wentworht (2000), tales como: trayectoria en el tema, reconocidos por otros, cualificados, que puedan dar información, evidencias, juicios y valoración, con grados de investigaciones, publicaciones, disponibilidad, motivación, entre otros. La valoración se llevó a cabo por medio de la planilla desarrollada por Escobar-Pérez y Cuervo Martínez (2008), a la cual se le hicieron adaptaciones ajustadas a las necesidades de la investigación, permitiendo de esta manera recoger los resultados por guías: Del instructor y del estudiante. Igualmente arrojó unos aportes de tipo cualitativos, que conllevan a ajustar las especificaciones del programa para

el pilotaje en futuras investigaciones, dando cumplimiento a uno de los objetivos propuestos.

Este proyecto permitió alcanzar, la validez de contenido desarrollada por la sumatoria de estrategias, como la evaluación de jueces expertos por medio del instrumento de planilla de jueces expertos, desarrollada por Escobar-Pérez y Cuervo Martínez (2008) y el análisis de alfa de Cronbach que permitió indicar la validez de contenido dentro de un rango cualitativo; bueno –excelente, lo cual hace referencia, a que los talleres dirigidos generan de manera práctica, didáctica y lúdica, la estimulación de las funciones ejecutivas, para desarrollar las competencias ciudadanas, lo que conlleva a la formación integral de estudiantes.

Convirtiéndose de esta forma en un instrumento que mide las dimensiones requeridas, su contenido es de fácil comprensión, guardando coherencia lógica con lo propuesto.

A pesar de lo anterior, la investigación presento algunas limitaciones, que afectaron al impacto del proyecto y que no se logró controlar; con respecto a la fase elaboración de las cartillas, fue tedioso ya que es difícil poder estimular una única función ejecutiva y una única competencia ciudadana, sin embargo los jueces realizaron comentarios, que se ajustaron a cada taller, a partir de sus criterios científicos. A pesar que está fase antes descrita ocasiono resistencia para el avance de la investigación, otras de las barreras de FeJINCOC en su segunda fase fue la gestión y respuesta de los jueces, ya que por lo extenso de las cartillas, y no lograr una reunión completa con los jueces, se enviaron varios link y muchos de los jueces no lograban hacer las calificaciones total y tener una respuesta

oportuna. Igualmente, la ausencia de una prueba piloto, que permitiera evaluar el rendimiento general del programa de intervención, así como la ausencia de grupos focales, que hubiesen aportado más apreciaciones de contenido o forma para la mejora del proyecto.

El programa de intervención en funciones ejecutivas para el desarrollo de las competencias ciudadanas, se proyecta como un programa pertinente para ser aplicado en una población de estudiantes de básica primaria, al ser validado en una escala ubicado entre bueno y excelente es apto para un primer pilotaje. Se sugiere hacer una aplicación transversalizada en diferentes zonas de Colombia y en diferentes estratos socioeconómicos, evaluando con un pre-post para evidenciar el impacto del programa. Así mismo se abre la puerta para investigaciones transculturales, para comparar el rendimiento de diferentes países y se propone igualmente la medición, aplicación y contrastación de las poblaciones víctimas del conflicto armado y estudiantes incluidos dentro del proceso de paz, que pertenecieron a grupos al margen de la ley actual en Colombia.

7. Conclusiones

Es característica del ser humano vivir en sociedad, establecer relaciones interpersonales y con su entorno, entender el significado de vivir en sociedad, aprendizaje que los acompaña a lo largo de su vida. Estas relaciones no son sencillas dado los intereses individuales, el manejo de conflictos, la empatía, entre otros. Las cuales, generan tensiones dificultando la convivencia y la organización social.

Es claro que las neurociencias ocupan un lugar centralizado y fundamental, ya que estudia la conducta social y su autorregulación conductual. Desde una postura cognitiva, la ciencia anteriormente mencionada explica que las Funciones Ejecutivas, son redes de conectividad evolucionada y específica que facilitan la conducta social. Estas inician durante la lactancia y se prolongan durante muchos años, hasta la adultez, con el periodo de desarrollo más importante desde los seis a los ocho años, alcanzando el desarrollo más completo a los doce años. Considerándose el periodo de actividad metabólica más importante de las conexiones sinápticas.

De igual forma se afirma que la estimulación del entorno condiciona la sinapsis y que el desarrollo de los primeros años es crucial, ya que las conexiones cerebrales evolucionan de forma rápida en respuesta a los estímulos que recibe. Todo este proceso nos hace ver que la educación en esta etapa de la vida llega a ejercer una acción determinante por estar actuando sobre estructuras que están en plena fase de maduración. Teniendo en cuenta que las experiencias van a influenciar en el cableado cerebral, es de suma importancia propiciar oportunidades, recursos y ambientes adecuados.

Es por esto que esta investigación se basó en el diseño y validación de contenido, de una estrategia neuropsicopedagógica que impacte en la cognición y en el comportamiento ciudadano. Por lo tanto a través de proceso estricto y riguroso, utilizó búsquedas de bases especializadas para la recolección de datos, y tuvo como marco referencia el programa planteado por Puerta y Urrego (2017), que implemento la primera fase de la presente investigación.

Se espera, que FeJINCOC genere ambientes positivos y permita la aplicación un programa completo, basado en los constructos neuro-cognitivos de las funciones ejecutivas, alterando significativa y positivamente las competencias ciudadanas y el ejercicio de generar ambientes de convivencia y paz. Fundamental e importante en la etapa social en donde nos encontramos en un proceso de justicia transicional, donde niños y adolescentes requieren una intervención oportuna que estimule una adaptación social.

8. Referencias

- Aguilera, A. (2011). La prevaricación del buen lenguaje y de la libertad y derecho constitucional. *Nómadas* 31(3), 368-380.doi:org/10.5209.
- Amar, J. J., Abello, R., Martínez., M, Monroy,E., Cortés, O. & Crespo, F. (2011). Categorización social y cogniciones infantiles sobre la pobreza en niños:Una mirada desde el esencialismo psicológico. *Investigación y Desarrollo*, 19(1), 116-139.
- Anderson, V., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R. & Catroppa, C. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Developmental Neuropsychology*, 20(1), 385-406.
- Arán, V. (2011).Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y el estrato socioeconómico. *Avances en psicología latinoamericana* 29(1), 98-113.
- Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2008). Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 1-21.
- Aristóteles, Acerca del alma. Introducción, traducción y notas de Tomas Calvo Martinez. Biblioteca básica Gredos.Psikolibro.recuperado biblio3.url.edu.gt/libros/2011/hacer-alma.Pdf.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (1990). *Human memory: theory and practice*. Oxford: Oxford University

- Barceló, E., Lewis, S., Moreno, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el caribe. Universidad del Norte*, 18, 109-138.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioural inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65--94.
- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self--regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11 (1), 1--29.
- Barroso y Martin, J. M. y León-Carrión, J. (2002). Funciones ejecutivas: control, planificación y organización del conocimiento. *Revista de Psicología general y aplicadas*, 55(1), 27-44.
- Batista, J. (2012). Revisión teórica de las funciones ejecutivas. *Lumen. Instituto de Estudios en Educación-IESE*.14.
- Blakemore, S. & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 7(3), 296--312.
- Bornas, X., Servera, M y García, R. (2000). *PEMPA*. Madrid, España: Grupo Albor-Cosh.
Recuperado de: <http://www.psicologia365.com/programas-intervencion-psicoeducativos.html>
- Brennan, J. (1999) *Historia y sistemas de la Psicología*. México: Prentice Hall.
- Carlson, N. (1996). *Fundamentos de Psicología Fisiológica*. México: Prentice Hall.

- Carmona-Perea, M., Caracuel, A., Verdejo- García, A. y Pérez- García, M. (2013). Adaptación a la población española de un instrumento de Juicios Morales: La batería de dilemas morales de Moore. *Anales de Psicología*, 29(3), 827-835. doi: 10.6018/ anales ps.29.3.13.137801.
- Carretero-Dios, H y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of clinical and Health Psychology*. 5 (3). 521-551.
- Cepeda, A. & Chaux, E. (2006). The inverse relationship between empathy and aggression of children: Conceptual and methodological precisions. En: K. Österman & K. Björkqvist (Eds.). *Contemporary research on aggression. Proceedings of the XVI World Meeting of the International Society for Research on Aggression*, Santorini, Greece. Åbo, Finland: Åbo Akademi University
- Cepeda, M.J. (2004). *Estándares básicos de competencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E. (2005). El programa de prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 21, 11-25.
- Chaux, E. Lleras, J y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Chelune, G. & Baer, R. (1986). Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting Test. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 8(3), 219-228.

Cohen, J. & Servan-Schreiber, D. (1992). Context, cortex, and dopamine: a connectionist approach to behavior and biology in schizophrenia. *Psychol Rev*; 99, 45-77.

Constitución Política de Colombia (1991). Santafé de Bogotá, D.C.: EMFASAR.

Decreto 1860 (1994). Santafé de Bogotá. D.C.

Denckla, M.B. (1996). A theory and model of executive function: a neuropsychological perspective. En G. R. Lyon, & N. A. Krasnegor (Eds.), *Attention, memory and executive function* (pp. 263-77). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.

Denham, S. y Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programing for preschoolers*. New York: Kluwer- Plenum.

Díaz (2003). *Neuroética: Una aproximación a la ética contemporánea fundamentada en el cerebro*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:masterFilosofiaFilosofiaPractica-Ddiaz&dsID=Documento.pdf>.

Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G.S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.

Dolby, M. (2006). El ser personal en San Agustín. *Revista española de la filosofía medieval*, 13, 21-30.

Duque, A., Ruiz, S. y Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y desarrollo social*. 1(1), 3-4, 13.

- Escobar-Pérez, J & Cuervo- Martínez, A. (2008). Validez de contenido y Juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*.6.27-36.
- Flores, J. y Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, México, 8(1), 47-58.
- Flores, J. y Ostrosky-Shejet,F. (2012). *Desarrollo Neuropsicológico de lobulos frontales y Funciones Ejecutivas*. México. Manual Moderno.
- Fuster, J. (1980). *The prefrontal cortex*. New York: Raven Press.
- Fuster, J. (2001). The Prefrontal Cortex – An Update: Time is of the Essence. *Neuron*. 30, 319-333.
- Gandarías, A., Magaz, A y García, M.(1999).*Avancemos*. Madrid, España: Grupo Albor-Cosh.Recuperado de: <http://www.psicologia365.com/programas-intervencion-psicoeducativos.html>
- García, E. (1997). *Escepi*. Madrid, España: Grupo Albor-Cosh. Recuperado de: <http://www.psicologia365.com/programas-intervencion-psicoeducativos.html>
- George, D. y Mallery, P.(1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company
- Gimenez-Amaya, J. y Murillo, J. (2007). Mente y cerebro en la neurociencia contemporánea. Una aproximación a su estudio interdisciplinar. *Scripta Theologica*, 39, 607-635.

Habermas, J. (1990). Acerca del uso ético y pragmático y moral de la razón práctica.

Filosofía (1)5-24.

Hernández, R., Fernández-Collado, C y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Hoffman, M. (2002). *Desarrollo Moral y empatía. Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona, España: IDEA Books.

Huizinga, M., Dolan, C. & Van der Molen, M. (2006). Age--related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44 (11), 2017-2036.

Hyrkas, K., Appelqvist-Schmidlechner, K & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40 (6), 619 -625.

Instituto Colombiano para la evaluación de la educación. ICFES. (2012). Resultados nacionales censales Saber 3°, 5, ° 9°. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educacion Nacional. Recuperado de: www.icfes.gov.co.

Kohn, A. (1997). How not to teach values. A critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 429-439.

León-Carrión, J., García-Orza, J. & Pérez-Santamaría, F. J. (2004). The development of the inhibitory component of the executive functions in children and adolescents. *International journal of neuroscience*, 114 (10), 1291-1311.

Validación por jueces expertos de FeJINCOC

Levin, H., & Hanten, G. (2005). Executive functions after traumatic brain injury in children. *Pediatric Neurology*, 33, 79-93.

Ley 1620 (2013). Congreso de la república de Colombia

Ley 30 (1993). Congreso de la república de Colombia.

Ley 60 (1993). Congreso de la república de Colombia.

Ley General de Educación. (1994). Ministerio de Educación Nacional (M.E.N). Colombia.

Lezak, M. (1983). *Neuropsychological Assessment*. United States Of América: Oxford University Press.

Lezak, M. D., Howieson, D.B. & Loring D.W. (2004). *Neuropsychological assessment*. Nueva York: Oxford University Press.

Lopera, F. (2008). Funciones ejecutivas: Aspectos clínicos. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencia*. 8 (1), 59-76.

Luria, A. (1973). *The Working Brain: An introduction to Neuropsychology*. New York: Basic Books inc.

Luria, A. (1979). *El cerebro en Acción*. España: Fontanella.

Luria, A. (1980). *Neuropsicología de la memoria: Alteraciones en la clínica de las afecciones locales del cerebro*. Argentina: Brume.

Luria, A. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México: Fontamara.

- Luria, A. (1982). *Language and cognition*. Washington, DC: Winston.
- Macmillan, M. (2000). *And Kind of Fame: Stories of Phineas Gage*. Cambridge: MIT Press.
- Margot, J. (2001). La inversión cartesiana del eje Aristotélico. Tomista del conocimiento. *Praxis Filosófica*, 13, 43-51.
- Marino, J. (2010). Actualización en tests neuropsicológicos de Funciones ejecutivas. *Revista Argentina de ciencias del comportamiento RACC*, 2(1), 34-45.
- Matthews, S. C., Simmons, A. N., Arce, E., & Paulus, M. P. (2005). Dissociation of inhibition from error processing using a parametric inhibitory task during functional magnetic resonance imaging. *Neuroreport*, 16, 755-760.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Programa de competencias Ciudadanas. *Cartilla 1, Brújula*. Bogotá: Ministerio de educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2012a). *Estudio de competencias ciudadanas, saber 3º, 5º y 9º ICFES, mejor saber*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2012b). Parlamento Juvenil del MERCOSUR 2012 – 2014. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-300034_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004a). *Formar para la ciudadanía si es posible. Estándares básicos en competencias ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2004b). *La prueba Nacional de Competencias ciudadanas*. Bogotá: Magisterio. Recuperado de <http://w.w.w.ICFES.gov.co>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Miyake, A., Friedman, N., Rettinger, D., Shah, P. & Hegarty, M.(2001). How are visuospatial working memory, executive functioning, and spatial abilities related? A latent-variable analysis. *J Exp Psychol Gen*, 130,621-40.
- Mockus, A. y Corzo, J. (2003). *Cumplir para convivir. Factores de convivencia y su relación con las normas y acuerdos*. Universidad Nacional de Colombia, Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales. Bogotá.
- Molina, F. (2012). El caso de Phineas Gage, una revisión de la histórica de la neurobiología. *Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 17(3), 227-248.
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Muñoz, E., Blázquez, J., Galparsoro, N., González, B., Lubrini, G., Periañez, J., Ríos, M., Sánchez, I., Tirapu, J., Zulaica, A. (2009). *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica*. Barcelona: UOC.

Naciones Unidas (1948/2003). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

Asamblea General de las Naciones Unidas. Centro de Documentación de Bioética.
Departamento de Humanidades Biomédicas. Universidad de Navarra. Recuperado
de <http://www.unav.es/cdb/>

Peces- Barba, G. (2009). *Educar buenos ciudadanos en una sociedad de transgresores*.

Madrid: El sol.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: desarrollar
competencias o enseñar otros saberes*. Barcelona, España: Grao.

Pineda, D. (2000). La función Ejecutiva y sus trastornos. *Revista Neurología*, 30(8), 764-
768.

Pino, M., y Urrego, Y. (2013). La importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo
de las competencias ciudadanas en el contexto educativo. *Cultura, Educación,
Sociedad CES*, 4(1), 9-20.

Portellano, J. (2008). *Neuropsicología infantil*. Madrid: Síntesis

Portellano, J., Martínez, R. y L, Zumárraga. (2009). *ENFEN. Evaluación neuropsicológica
de las funciones ejecutivas en niños*. Madrid: TEA Ediciones.

Prieto, G. y Delgado, A. (1996). Construcción de los ítems. En J. Muñiz (Ed.), *Psicometría*.
139-170. Madrid: Universitat.

Psicosoma o Valor da Felicidade (2015). Serviços Neuroginásios. Recuperado de

<http://www.psicosoma.pt/index.php/neuroginasios>

- Puerta, L y Urrego, Y. (2017). Programa en funciones ejecutivas para promover las competencias ciudadanas en educación básica primaria. Artículo no publicado.
- Puerta, L. y Urrego, Y. (2012). Diseño de un programa de intervención en funciones ejecutivas para el desarrollo de competencias ciudadanas. Primera fase. CES. Barranquilla: Universidad de La Costa.
- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: Una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. En: *Papel Político*, 11(1) ,137-175. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77716566006>
- Restrepo, J. y Molina, D. (2011). Neuropsicología y funciones Ejecutivas. En *Desarrollo y transversalidad. Serie Lasallista investigación y ciencia* (49-66). Caldas: Artes y Letras S.A.S. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, (2008) México, 8(1), 1-21.
- Roselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manual Moderno.
- Rubio, D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E. y Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27, 94-104.
- Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.

Sàiz, M., Anguera, B., Civera, C., De la Casa, G., Marin, J., Mülberger, A., Pastor, J., Pedraja, M., Pérez – Garrido, A., Romero, A., Ruiz, G., Saiz, D., Sánchez, N., Tortosa, F., Valldeneu, A., y Vera, J. (2009). *Historia de la Psicología*. Barcelona, España: UOC.

Sauzeón, H., Lestage, P., Raboutet, C., N’Kaoua, B. & Claverie, B. (2004). Verbal fluency output in children aged 7-16 as a function of the production criterion: Qualitative analysis of clustering, switching processes, and semantic network exploitation. *Brain and language*, 89(1), 192-202.

Secretaría de Educación Del Distrito de Bogotá. (2013). Prueba Ser informe aplicación piloto 1. Recuperado de:
http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documento/caja_de_herramientas/serie_3_sistematizacion/pruebas_SER_informe_2013_version_prensa.pdf

Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.

Servera-Barceló, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista de neurología*, 40(6), 358-368.

Sireci, S. (1998). Gathering and analyzing content validity data. *Educational Measurement*, 5, 299-321.

- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.Documento>. Pdf.
- Slaby, R.G. y Guerra, N.G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.
- Soprano, A. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. Mesa redonda: avances en metodología clínica pediátrica. *Revista Neurológica*, 37(1),44-50.
- Stuss, D. & Benson, D. (1986). *The Frontal Lobes*. United States: Raven Press.
- Tirapu- Ustárroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T., Pelegrín-Valero, C. (2008a). Modelos de funciones y control ejecutivo I. *Revista de neurología*.46(11),648-692.
- Tirapu- Ustárroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T., Pelegrín-Valero, C. (2008b). Modelos de funciones y control ejecutivo II. *Revista de neurología*. 46 (12), 742-750.
- Tirapu-Ustárroz, J., Muñoz-Céspedes, J., Pelegrín- Valero, C. (2002). Funciones Ejecutivas: necesidad de una integración conceptual .*Revista Neurológica*, 34(7), 673-685.
- Torrente, C.E. & Kanayet, F. (2007). Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento de la violencia en Colombia: Un estudio a nivel nacional. *Documento CESO (15)*. Bogotá: Colombia.

Trujillo, N y Pineda, D. (2008). Función Ejecutiva en la investigación de los trastornos del comportamiento del niño y del adolescente. *Revista neuropsicología*,

Turiel, E., Enesco, I., Linaza, J. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Buenos Aires: Alianza.

UNESCO (2008). *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Costa Rica.

UNICEF (2011). *Plan estratégico de educación del municipio de Bello con enfoque de derechos: ciudad educada para la vida y la cultura. Bello Antioquia*. Recuperado de http://issuu.com/oeb_bello/docs/plan_estrategico_de_educacion_con_enfoque_de_derechos

UNICEF. (2005). *Convención sobre los derechos del niño*. España: Nuevo siglo.

Valiente-Barroso, C., Fernández-Guinea, S. y García-García, E. (2012). Introducción al córtex prefrontal y las funciones ejecutivas: conexiones entre neurobiología y cognición. *Avances en Psicología clínica*.

Verdejo-García, A y Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.

Welsh, M., Pennington, B. & Groisser, D. (1991). A normative--developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7(2), 131-149.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Yeates, K.O., Schultz, L.H. & Selman, R.L. (1991). The development of interpersonal negotiation strategies in thought and action: A social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37,369-405.

Zald, D. H. & Iacono, W. G. (1998). The development of spatial working memory abilities. *Developmental Neuropsychology*, 14(4), 563-578.

Anexos**Anexo 1 PLANILLA: JUICIO DE EXPERTOS DE ESCOBAR-PÉREZ Y CUERVO-MARTÍNEZ (2008)**

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento: Programa de intervención en funciones ejecutivas que hace parte de la investigación: Validación de un programa de intervención en funciones ejecutivas orientado al desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de básica primaria. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la psicología como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ: _____

FORMACION ACADEMICA: _____

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL: _____

TIEMPO _____ CARGO ACTUAL _____

INSTITUCION _____

Objetivo de la investigación:

Caracterizar el juicio funcional de expertos para la validación de un programa de intervención en funciones ejecutivas orientado al desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de básica primaria.

Objetivo del juicio de expertos:

Recolectar la información de los jueces expertos de acuerdo a su criterio para dar viabilidad al programa de intervención en Funciones Ejecutivas.

Objetivo del Programa FEJINCO:

Estimular las funciones ejecutivas de los estudiantes de primero a quinto grado de básica primaria para facilitar el desarrollo de competencias ciudadanas.

De acuerdo, con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA		
Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1.No cumple con el criterio 2.Bajo nivel 3.Moderado nivel 4.Alto nivel	Los ítems no son suficientemente medir la dimensión. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no coresponden con la dimensión total. Se deben incrementar algunos items para poder evaluar la dimensión completamente. Los ítems son suficientes.
CLARIDAD		
El ítem se comprende Fácilmente, es decir Su sintáctica y Los ítems miden alguna Semántica son Adecuadas.	1.No cumple con el criterio 2.Bajo nivel 3.Moderado nivel 4.Alto nivel	El ítems no es claro El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. El ítem es claro, tiene semántica Y sintaxis adecuada.
COHERENCIA		
El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1.No cumple con el criterio. 2.Bajo nivel 3.Moderado nivel 4. Alto nivel	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. El ítem tiene una relación

moderada con la dimensión que está midiendo.
El ítem se encuentra Completamente relacionado Con la dimensión que esta midiendo.

RELEVANCIA

El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

1. No cumple con el criterio.
2. Bajo nivel
3. Moderado nivel
- 4 .Alto nivel

El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.
El ítem es relativamente importante.
El ítem es muy relevante y debe Ser incluido.

DIMENSIÓN	ITEM	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSER.
X1						
X2						
X3						

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

Para los casos de equivalencia semántica se deja una casilla por ítem, ya que se evaluará si la traducción o el cambio en vocabulario son suficientes.

PLANILLA PARA LA VALORACIÓN DEL PROGRAMA FeJINCOC POR JUECES EXPERTOS

Tesis de la Maestría en Psicología

Ana Montenegro y Alicia Perez

***Obligatorio**



UNIVERSIDAD
DE LA COSTA
1970

Respetado juez:

Usted ha sido seleccionado para evaluar el programa:  el cual es continuidad de una primera fase que ha sido validada a través de un panel de expertos y pilotaje de 392 estudiantes el año pasado.

FeJINCOC es un Programa de Intervención en Funciones Ejecutivas, para promover las Competencias Ciudadanas; y hace parte de la investigación: **Programa de intervención en funciones ejecutivas orientado a desarrollar competencias ciudadanas en estudiantes de básica primaria**. Perteneciente a la Maestría en Psicología de la Universidad de la Costa, CUC. El Programa FeJINCOC consta de 6 guías (2 para los instructores y 4 para los estudiantes de primaria clasificados en dos grupos: 1°-3° y 4°-5°).

En este orden de ideas, la presente fase de Evaluación por Jueces Expertos, es de gran relevancia para el aseguramiento de los estándares de calidad, validez y confiabilidad del Programa con sus correspondientes componentes. En consecuencia, se espera que los resultados obtenidos a partir de la implementación del Programa sean utilizados eficientemente, con un impacto positivo y valor agregado en la generación de nuevo conocimiento, en el marco de la psicología, las neurociencias y sus aplicaciones.

Agradecemos su valiosa colaboración y significativos aportes.

Consentimiento informado *

A continuación usted acepta participar con sus respuestas de manera libre y voluntaria para contribuir con su valioso aporte a dar continuidad a la investigación

- Acepto
- No acepto

Información personal

Nombres y Apellidos *

Tu respuesta

¿Cuál es su carrera profesional?

Tu respuesta

¿Cuál es su formación académica? *

- Especialista
- Magister
- Doctor

¿Cuál es su cargo actual? *

Tu respuesta

¿Cuál es la empresa donde labora actualmente? *

Tu respuesta

Marque los campos correspondientes de acuerdo a la información.

Áreas de experiencia profesional: *

Metodología de la investigación

Funciones Ejecutivas

Competencias Ciudadanas

Tiempo de experiencia:

1 a 5 años

5 a 10 años

ATRÁS

SIGUIENTE

A continuación, se presenta los cuatro criterios para evaluar el Programa:

• SUFICIENCIA:

Entendiéndose que el ítem propuesto pertenece a una misma dimensión y basta para obtener la medición de esta.

Se le solicita al juez dar una valoración a cada ítem, del 1 al 4. Siendo

1. **No cumple con el criterio.** (El ítem no es suficiente para medir la dimensión)
2. **Nivel bajo.** (El ítem mide algún aspecto de la dimensión, pero no corresponde con la dimensión total)
3. **Nivel moderado.** (Se debe incrementar algún ítem para poder evaluar la dimensión completamente)
4. **Nivel alto.** (El ítem es suficiente)

• CLARIDAD

El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica mide alguna semántica adecuada.

Se le solicita al juez dar una valoración a cada ítem, del 1 al 4. Siendo

1. **No cumple con el criterio.** (El ítem no es claro)
2. **Nivel bajo.** (El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas)
3. **Nivel moderado.** (Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem)
4. **Nivel alto.** (El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada)

• COHERENCIA

El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.

Se le solicita al juez dar una valoración a cada ítem, del 1 al 4. Siendo

1. **No cumple con el criterio.** (El ítem no tiene relación lógica con la dimensión)
2. **Nivel bajo.** (El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión)
3. **Nivel moderado.** (El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo)
4. **Nivel alto.** (El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo)

• RELEVANCIA

El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.

Se le solicita al juez dar una valoración a cada ítem, del 1 al 4. Siendo

1. **No cumple con el criterio.** (El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión)
2. **Nivel bajo.** (El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este)
3. **Nivel moderado.** (El ítem es relativamente importante)
4. **Nivel alto.** (El ítem es muy relevante y debe ser incluido)

T111. Funciones ejecutivas a intervenir *

	1. No cumple con el criterio	2. Nivel Bajo	3. Nivel Moderado	4. Nivel Alto
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SUFICIENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentarios

Tu respuesta

T112. Metodología *

	1. No cumple con el criterio	2. Nivel Bajo	3. Nivel Moderado	4. Nivel Alto
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SUFICIENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentarios

Tu respuesta

T114. Práctica de Aprendizaje *

	1. No cumple con el criterio	2. Nivel Bajo	3. Nivel Moderado	4. Nivel Alto
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SUFICIENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentarios

Tu respuesta

**ANEXO 2. FEJINCOC: GUÍA DEL INSTRUCTOR PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD
DEMOCRÁTICA**

FEJINCOC



PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA

GUÍA DEL INSTRUCTOR

**Universidad de la Costa
Tesis de Maestría en Psicología**

**Ana Montenegro Pérez y Alicia Pérez Willemier
Tutora: Laura Puerta Morales**

TALLERES DE INTERVENCIÓN



GRADOS 1° - 3°

TALLER 1: “COLABORA Y PLANEA”

FUNCIONES

EJECUTIVAS Organización y planificación.

A INTERVENIR:

METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

El docente deberá:

1. Ubicar a los estudiantes en forma circular dentro del salón de clases y narrar la historia llamada “Cosme se organiza para la escuela”.
2. Explicar al grupo la actividad, señalando la importancia de una adecuada organización y planeación del tiempo.
3. Después de escuchar la lectura y de acuerdo al cuestionario, incentivar a los estudiantes para que expresen sus opiniones de forma espontánea, promoviendo la participación de cada uno.
4. Cada estudiante en su libro de trabajo, deberá organizar las actividades por orden de prioridad en el numeral 4 de la siguiente manera: 1, 2, 3 para identificar una mejor planificación y responsabilidad en sus compromisos.
5. Propiciar conclusiones espontáneas; señalando la enseñanza que deja para su vida personal y escolar.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 1° - 3°
- Lápices de colores

ACTIVIDAD:**La Historia: “Cosme se organiza para la escuela”**

Como todos los días, Cosme llegaba de su colegio con mucha alegría. Ana, su mamá, lo esperaba con ansias para decirle cuánto lo amaba y extrañaba.

Ella le enseñó desde pequeño que tuviera un horario para organizar su tiempo libre, y con voz melodiosa le decía: ***“llegar a casa primero, a mamita saludar; una rica merienda voy a tomar, sin antes olvidar, que mis manos debo lavar; sin descanso no puedo continuar, y ya reposadito mis compromisos voy a realizar”***.



Ese día era viernes, terminaba la semana de clases y Cosme tendría mucho tiempo para descansar y hacer sus compromisos escolares. Cosme dedicó todo el tiempo a descansar, jugar y más. Sin embargo, ¡ese fin de semana fue diferente! Cosme olvidó realizar la cartelera que debía presentar el lunes en la feria escolar representando al grado tercero. Sus compañeros acordaron que él debía ser el representante en esa actividad por su gran capacidad de organización y responsabilidad que lo caracteriza.

El lunes, al llegar al colegio, la profesora de sociales le pidió que saliera con su cartelera a la Feria para presentar lo que su grupo debía exponer. Cosme muy apenado no encontraba palabras para explicar lo sucedido: ¡por primera vez, había olvidado sus compromisos! Lamentó no haber recordado lo que su mamá le había enseñado sobre cómo organizar su tiempo y responsabilidades.

En ese momento, entre todos los compañeros realizaron la cartelera y pudieron enmendar el error. Cosme se disculpó y aprendió que mamá tenía razón: “tenemos que ser responsables porque nuestros actos afectan a los demás”.



TALLER 2: “COLABORA Y ACEPTA”

FUNCIONES

EJECUTIVAS

Flexibilidad Cognitiva y Memoria de trabajo.

A INTERVENIR:

METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

El docente deberá:

1. Realizar la lectura al grupo “Mi juego favorito”, haciendo énfasis en que todas las zonas del colegio se convierten en espacios de participación democrática.
2. Entregar la práctica de aprendizaje y motivar a los estudiantes a realizarla con empeño y dedicación.
3. En el numeral 2, hacer énfasis en las diferentes emociones que sintió Floretta durante el desarrollo de la historia.
4. Recoger las ideas espontáneas de los estudiantes acerca de lo aprendido durante el taller.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 1° -3°
- colores y/o marcadores
- lápices

ACTIVIDAD:**La Historia: “Mi Juego Favorito”**

¿Qué hora es?

- ¡Es la hora del descanso! Es la misma pregunta a la misma hora con la misma respuesta, pensaba la profe, cuando sus estudiantes ansiosos esperaban ese momento.

¡Lo que más les gusta! - Decía la profe

¡No era para menos! Podían correr, saltar, y por supuesto, jugar. Y es que el juego favorito de Fiolly era “el chicle americano”

“chicle más chicle americano - Entro - Abro - Cierro - Salto - La piso - Salgo - Me la llevo - Y me la traigo”. Es la canción diaria de quien lo juega.

Muchos le acompañaban en este juego; y es que Fiolly siempre se muestra cariñosa y tierna siendo muy fácil complacerla.

Esta vez fue diferente. . . su amiga Floretta deseaba saltar la cuerda “con ritmo caribeño” en vez de jugar “chicle americano”. Y Ciro y Cosme la apoyaron.

Cosme observaba la situación cuando todo empezó a empeorar y Ciro muy callado analizaba como proceder.

Muy triste Fiolly por no tener con quien jugar, se aisló y el grupo de amigos no sabía qué hacer.

¡Qué oportuna! En esta ocasión, la profesora llegó y se enteró de lo sucedido. Por esto, los reunió en el patio-salón y pudo escuchar a todas las opiniones de los compañeros. Se respetaron los turnos para hablar y se aceptaron las ideas de los demás.

Al final, todos concluyeron que en algunas ocasiones se debe:

“Ceder, aceptar y pensar en favor de los demás”.

Floretta se disculpó y Fiolly aceptó, Cosme y Ciro cedieron a sus intereses y todo continuó feliz como empezó.

Tiempo no faltó,
para “Chicle Americano jugar”
y la “Cuerda Caribeña saltar”.



La lección se aprendió.

**PUEDO CAMBIAR,
PUEDO ACEPTAR,
UNA NUEVA ESTRATEGIA VOY A EMPEZAR,
Y TODO SERÁ A FAVOR DE LOS DEMÁS.**

TALLER 3: “COLABORA Y EXPRESA”

FUNCIONES

EJECUTIVAS

Control Inhibitorio e Iniciativa.

A INTERVENIR:

METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

El docente deberá:

1. Organizar el salón y presentar la historia “Una blanda respuesta”, dándole la entonación requerida y creándoles expectativas y emoción por el taller.
2. Indicar a los estudiantes, que deben responder las preguntas del 1 al 4, teniendo en cuenta la historia.
3. En el numeral 5, explicar a los estudiantes que deben seleccionar la escena que más les gusto de la historia.
4. En el numeral 6, cada niño elegirá libremente en qué lugar colocará las palabras. De acuerdo a las dos imágenes que se observan, deberá ubicar en la basura lo que va a desechar y en el corazón lo que va a guardar.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 1° -3°
- Colores y/o marcadores
- Lápices

ACTIVIDAD:**La Historia: “Una blanda respuesta”**

¡Todos listos!

- Nos dirigimos a la sala de informática, amplios computadores, grandes pantallas y oportunidades de crear e innovar esperan por nosotros - dijo el profesor con mucho entusiasmo ya que se había dedicado toda la semana elaborar las actividades creativas.

Pero al entrar a la sala donde reposaban los computadores, Cosme observó que algunos estaban en reparación y pensó: “ahora me toca compartir mis trabajos, mis ideas, mis creaciones y mi computador”.

Sin embargo, no fue el único que sintió preocupación e incomodidad. . . Miró a Fiolly, y su rostro reflejaba algo similar. Y qué decir de Ciro y Floretta, se miraban a los ojos como diciendo: “¡No puede ser! ¡Yo quiero estar solo! ¿Qué vamos hacer ahora?”

Mientras Cosme estaba absorto en sus pensamientos, una voz grave pero segura lo hizo reaccionar: “¡Cosme! ¡Cosme! ¿Qué esperas? ¿Cuál es la razón por la cual no te has ubicado? - El resto del grupo ya lo hizo -”.

¡Esta vez cada uno de ustedes trabajará junto a un compañero(a)! afirmó el profesor. ¡Será genial podremos ver la creatividad de trabajar en equipo!

“¿La creatividad de trabajar en equipo?” Se preguntaba Cosme. Fiolly sería su compañera en la actividad; sin embargo, ella observó que a Cosme no le agradaba mucho la idea. Fiolly se acercó a Cosme con la dulzura, alegría y entusiasmo que la caracterizaba y le dijo: “¡probemos juntos! tal vez así logremos ser un buen equipo y el resultado será genial”.

La suave respuesta de Fiolly calmó el enojo de Cosme; y él muy apenado, se disculpó con ella y entendió que no había razón para juzgar a nadie.

¡GRACIAS FIOLLY!



TALLER 4: “COLABORA Y COMUNICA”

FUNCIONES

EJECUTIVAS Fluidez Verbal y Ejecución.

A INTERVENIR:

METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

El docente deberá:

1. Organizar el salón con los estudiantes en filas por parejas. Ejemplo: La fila 1 se mira de frente con la fila dos; la 3 con la 4, hasta completar.
2. Leer la historia “Compartiendo coplas” y darle la entonación adecuada en la parte de las coplas.
3. Recordar la importancia de la historia para encontrar el mensaje principal.
4. Dar indicaciones con respecto al mensaje principal que llevan las coplas expresadas en clase.
5. Motivar a los estudiantes a que construyan sus coplas sencillas. Recordándoles que deben tener ritmo y humor.
6. Animar a los estudiantes a expresar sus conclusiones.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 1°-3°
- Colores y/o marcadores
- Lápiz negro

ACTIVIDAD:**La Historia: “Compartiendo coplas”**

Cierto día, los niños contemplaban su clase de arte dramático, mostrándose apáticos a ella. Querían algo nuevo y divertido, querían cambios y más cambios.

Nadie se animaba a decir lo que estaban pensando. Fiolly y Floretta dialogaron sinceramente con la profesora; quien inmediatamente manifestó su punto de vista y propuso que la próxima clase podrían: cantar o bailar o componer coplas. Todos los niños votaron por la composición de “coplas”.



La semana siguiente, el día de la clase, Floretta quiso exponer de primera su creación. Entre todos animados, se comprometieron a manifestar sus inquietudes, comunicar sus opiniones, y darle consejos a Floretta en su trabajo.

“Un mundo mejor”

Con todo el corazón
Vengo a celebrar
Y todo para pedirte
Un poquito de atención

Me puse yo a pensar
Lo pequeño de este mundo
Haciendo un parangón
Con ganas de bailar

Comienza un nuevo ciclo
Lleno de paz y amor
Con promesas de este siglo
Para soñar y cantar

Todos han negociado
Por una época de paz

¡Que se acaben los conflictos!
Y venga el respeto ya

La herencia que tenemos
No la puedo despreciar
Uso mi bandera
Con símbolo de paz

Que abunden las palabras
Para aceptar y confiar
Mientras los niños aprendemos
¡Un nuevo vínculo de paz!

¡Pongámonos de acuerdo
Y empecemos ya!
A escuchar los argumentos
De este mundo que busca claridad
¡En acuerdos y normas
Y así participar!

TALLER 5: “COLABORA Y ORGANIZA”

FUNCIONES

EJECUTIVAS Organización, Planificación e Iniciativa.

A INTERVENIR:

METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

Sugerencias al docente:

1. Organizar el aula.
2. Leer la historia “El deporte y yo”.
3. Solicitar a los estudiantes recordar el orden en que suceden los hechos y tenerlos en cuenta al momento de responder su práctica de aprendizaje.
4. Resaltar la importancia de participar en equipo y el beneficio que trae para todos.
5. Destacar el tema principal de la historia, pueden hacerse preguntas introductorias que faciliten la participación.
6. A los grados que lo requieran, leerles las indicaciones de cada práctica de aprendizaje.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 1° -3°
- Colores
- Lápices
- Tijera
- Goma
- Recortables

ACTIVIDAD:**Historia: “El Deporte y Yo”**

El deporte trae beneficios a la salud, y es una disciplina que continuamente está presente en nuestras vidas - explicaba Rina la profesora del área de educación física - a sus estudiantes.

El deporte permite relacionarnos - continuo la profesora - ayuda a llevar una vida saludable, mejora nuestra comunicación, aporta un valor positivo a la sociedad, mejora nuestras relaciones interpersonales, fomenta además la tolerancia, el buen trato ¡nos ayuda como equipo! Por estas razones les participo - anunciaba muy emocionada la profesora - que es necesario organizar equipos y planear actividades deportivas hasta que llegue el momento del torneo.



¡Viva! ¡Viva! Clamaron todos los niños y niñas, era un ambiente favorable y propicio para empezar a planear. . . y fijar las metas.

Se acordó seleccionar: un delegado por equipo, un animador y un color de camiseta. En fin, el entusiasmo eran las brisas que refrescaba el día.



Era el momento para organizar, planear, ejecutar y conseguir las metas comunes - Propuso Rina -

Escuchemos a los que se postularon con sus propuestas y tengamos criterios claros para elegir - ¡Todos estaban dispuestos! -

Fueron muchos los opcionados. . .

Muchas propuestas. . . había que elegir - insistía Rina -

La mañana avanzaba y gracias a Dios culminó con muchos logros y proyectos por hacer.

La profesora paso al frente para presentar las elecciones del grado.

- Anunció - por el equipo de fútbol A el nombre escogido es. . . “tan, ta, ta, tan”



¡“Rayos de luz” ! y su delegado ¿Quién será?. . . ¡Cosme! ¡Cosme!. Los aplausos no se hicieron esperar.

El equipo B: ¡Gano Ciro!. . . Y el nombre escogido entre tantos y tantos es “Tigres de verdad”; el silencio fue interrumpido por olas de emoción. - ¡Qué gran día! -

¡Ah! Falta decir, Fiolly y Floretta serán las animadoras, camisetas amarillas y café, respectivamente para cada equipo.

Ya en el campo de juego.

El equipo ganador se llevará un trofeo y la satisfacción de haberlo hecho muy bien, la participación y responsabilidad de todos no se hizo esperar.

Muy satisfechos todos comenzaron a planear -“La meta es: Todos a ganar”-

La profesora les dio las gracias y reconoció la importancia que tiene colaborar activamente para alcanzar metas comunes.



TALLERES DE INTERVENCIÓN



GRADOS 4° - 5°

TALLER 1: “ORGANIZA Y EJECUTA”

FUNCIONES

EJECUTIVAS

Flexibilidad Cognitiva y memoria de trabajo.

A INTERVENIR:

METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

El docente deberá:

1. Colocar el título de la lectura en el tablero, para generar expectativas y hacer una exploración del conocimiento, respondiendo las siguientes preguntas:
¿Qué ideas te da el título de la lectura?
¿Qué significa para ti la “convivencia escolar”?
¿A quién acudirías para resolver una diferencia que se te presente con algún compañero de clases? ¿Por qué?
¿De qué manera participas en las decisiones de tu colegio?
2. Organizar a los estudiantes en pareja y repartir fotocopias de la lectura “Fragmento de convivencia escolar” para que la lean.
3. Resolver la práctica de aprendizaje individualmente.
4. Seleccionar a los estudiantes que deseen participar mostrando sus conclusiones frente al grupo.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 4° -5°
- Tablero, marcador y borrador de tablero
- Lápices o lapiceros
- Fotocopias impresas de la lectura “Fragmento de convivencia escolar”

ACTIVIDAD:**“Fragmento de convivencia escolar”**

La convivencia es la capacidad de las personas de vivir con otras (con-vivir), en un marco de respeto mutuo y solidaridad el uno hacia el otro.

Requiere respeto por las diferencias, capacidad de las personas para entenderse, aprender a valorar y aceptar las diferencias, aceptando que cada uno tiene puntos de vista diferentes.

La convivencia es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir. De esta forma, adquirimos herramientas para saber escuchar, atender al otro, dejar de lado temores y saber que todos hacemos parte de una comunidad.

Por tal razón, tener relaciones adecuadas hace parte de una sana convivencia escolar. Por ejemplo: Cosme y Ciro siempre se han caracterizado por mantener relaciones cordiales aceptándose tal cual como son; y así lo demuestran en todos los lugares donde interactúan.

La convivencia se refleja en los diferentes espacios formativos como son: aulas de clase, talleres formativos, salidas pedagógicas, lugares de descanso, actos culturales, etc.

En el ambiente escolar, muchas veces los niños, niñas y jóvenes responden de manera inadecuada frente a los conflictos. Esto ocurre porque no se toleran los intereses y las diferencias del otro, sino que por el contrario, se recurre a la agresión lo que afecta negativamente sus relaciones interpersonales, la libre expresión y la participación por el bien común.



TALLER 2: “ORGANIZA Y DECIDE”

FUNCIONES

EJECUTIVAS Organización y Planificación.

A INTERVENIR:

METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

El docente deberá:

1. Solicitar a los estudiantes disposición para escuchar la lectura y organizarlos en forma de U. Crearles expectativas acerca del tema.
2. Leer el cuento “Mi Decisión Cuenta”, utilizando la entonación adecuada en las diferentes situaciones, estimulando en ellos la escucha y la motivación.
3. Organizar a los estudiantes en pareja para socializar lo aprendido posteriormente.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 4° -5°
- Tijeras
- Colores
- Lápices o lapiceros

ACTIVIDAD**La Historia: “Mi Decisión Cuenta”**

Al inicio del año escolar todos los niños y niñas del colegio de Cosme, Fiolly, Ciro y Floretta, reciben de parte de su profesora indicaciones acerca de cuáles serán los planes y proyectos que se desarrollarán durante el primer semestre. Uno de ellos consiste en escoger un estudiante líder por cada fila del salón de clases; el cual tendrá el rol de colaborar y apoyar a niños, niñas y docentes durante el desarrollo de sus actividades escolares.

Para esto, cada estudiante tendrá la oportunidad de elegir y ser elegido libremente; y de esta manera, será seleccionado aquel estudiante que alcance la mayor votación de su respectivo grupo.

Muchos niños y niñas se preguntaban: ¿Cómo hago para elegir? - ¿A quién elijo? - ¿Para qué me sirve esto? - Eran las inquietudes más comunes que asaltaban a los estudiantes de grado 5.



La profesora comenzó a explicar que votar era un derecho y un deber de todos los estudiantes que forman parte de la comunidad escolar, haciendo énfasis en saber elegir, ser críticos, y mostrarse solidarios y responsables frente al proceso de elección.



Al final, todos estuvieron tranquilos y tenían muy claro qué hacer. Escogieron su líder por fila y gustosos aceptaron su participación. ¡¡¡Fue así como en el grado 5 ganó la democracia!!! Uno de los mejores resultados se reflejó en el desempeño académico de los estudiantes, ya que cada líder de fila realizó con entusiasmo sus responsabilidades, comprometiéndose a ayudar a los demás.

TALLER 3: “ORGANIZA Y CONTROLA”

FUNCIONES

EJECUTIVAS Control Inhibitorio y Ejecución.

A INTERVENIR:

METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

El docente deberá:

1. Socializar la historia “Mi Día de Película”.
2. Indicar a los estudiantes que deben colorear en el muro de las emociones, aquellas expresiones que consideren adecuadas si se encontrarán frente a una situación similar a la de Ciro.
3. Explicar a los estudiantes que deben seccionar una de las palabras que aparece en el “muro” que mejor califique el estado de ánimo de Ciro, antes de que su padre cancelara la salida al cine. Utiliza el recortable. Ubicarlo al lado derecho de la imagen del niño.
4. Señalar a los estudiantes las diferentes emociones y situaciones por las cuales paso Ciro durante el día. Y señalar el cambio de actitud que el presento cuando no se dieron las cosas como estaban planeadas.
5. Es importante recalcar en los estudiantes el autocontrol y dominio de las emociones.
6. Presentar a los estudiantes un amplio abanico de posibilidades frente a la manera cómo reaccionamos en un grupo, en la familia, etc. Realizar conclusiones en el grupo y luego seleccionar la opinión personal de la historia “Mi Día de Película”.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 4° -5°
- Lápiz negro
- Lápices de colores
- Recortable
- Tijeras
- Goma

ACTIVIDAD**La Historia: “Mi Día de Película”**

Llego el día. . . ¡El gran día! Por fin, tan anhelado momento. ¡Todos en familia! Saldrían a ver la película del momento. Era una promesa que los padres de Ciro le habían hecho; y todo para compartir y disfrutar.

El deseo de la familia era compartir momentos juntos; dados que el padre de Ciro, viajaba constantemente debido a su trabajo, esto le impedía estar a diario en casa; como era su deseo. Eran pocos espacios con los que contaban para estar juntos en familia.

Horas antes de la llegada del Padre, Ciro y su mamá habían comenzaron muy temprano el día. ¡Todo estaba dispuesto! ¡Todo en su lugar! ¡Tareas al día. . .! la habitación debidamente organizada. ¡Qué gran día les esperaba!

La emoción era el plato del día. Se acercaba la hora y Ciro veía el reloj minuto a minuto. . .

Mamá decía: - Tranquilo hijo -, ¡pronto Papá llegará!, y ¡el disfrute comenzará!

El día continuaba con gran emoción, y Ciro veía que la hora se acercaba, que el tiempo pasaba y el momento de su película favorita llegaba.

¡Ha Se me olvidaba contarles que la película sería a las 6:00 PM!

Ciro apenas probó algo de alimento; La ansiedad por salir en familia le había dejado sin deseos de comer. Su Mamá muy controlada, aunque igual de entusiasmada volvía a decir “¡Falta poco! ¡Falta poco ya!”. Ciro comprendió que debía esperar y controlar sus emociones.



Sin embargo a eso de las 3:00 de la tarde suena un timbre familiar. ¡Era la llamada de Papá!

Anunciando con mucha tristeza que su vuelo se había retrasado, uso toda disculpa y promesa a su hijo, pero aun a su hijo. . . ¡No salió de su asombro, tal vez lo que pudo hacer fue llorar y llorar!

Muy preocupada su Mamá, logro explicarle (como toda Mamá) con las palabras adecuadas. . . las diferentes circunstancias que en el último momento pueden suceder, imprevistos que afectan a los demás. Y aun así deberíamos entenderlos y ponernos en el lugar de Papá.



“El día de película” se aplazó. Ciro comprendió y controló su llanto y dolor, su impotencia. Quería gritar y responder, pero algo pasó. Respiró profundo, pensó en sus padres y lo mucho que lo han querido; y como fórmula secreta contó 1, . . . 2, . . . 3, . . . y al fin pudo responder a su Papá de forma acertada.

Comprendiendo la situación, todo quedó para una próxima ocasión.

TALLER 4: “ORGANIZA Y COMPARTE”

FUNCIONES

EJECUTIVAS Iniciativa, Creatividad y Organización.

A INTERVENIR:

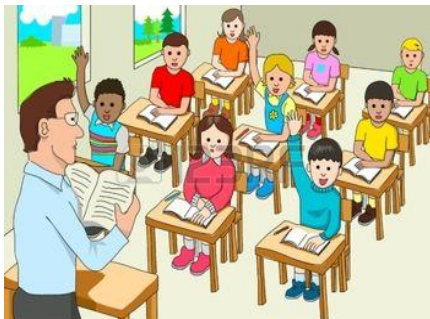
METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

Sugerencias al docente:

1. Organizar el salón de clases para leer la historia “Concurso de Poemas”.
2. Solicitar a los estudiantes recordar adecuadamente la historia.
3. Hacer énfasis en la enseñanza que puede dejar a los niños esta actividad, animándolos a participar.
4. Resaltar a los estudiantes las oportunidades de participación, la libertad de ideas y el respeto a escuchar al otro.
5. Proporcionar espacios de participación escolar.
6. Sugerir a los niños dar sus opiniones con respecto a la actividad, permitiendo que sean espontáneos en sus participaciones.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 4° -5°
- Lápiz negro
- Lápices de colores

ACTIVIDAD**La Historia: “Concurso de Poemas”**

El día empezó muy animado. El profesor del área de lenguaje había propuesto que trabajarían en la creación de un poema. Dio todas las indicaciones de cómo serían esos versos, los renglones y lo que se podía expresar en ellos, como los sentimientos de amor, dolor, admiración y muchos más.

Todos los estudiantes estaban dispuestos y de forma muy responsable, comenzaron a crear poco a poco sus propios poemas. Se organizaron, hubo acuerdos, reglas de juego, indicaciones; entre ellas, que el tema era libre.

Al momento de dar inicio a la participación de todos; uno a uno fue pasando y leyendo sus hermosas creaciones.

Todo los niños estaban muy complacidos por haber logrado construir un poema; los que querían aplaudían, elogiaban, daban sus aportes, consejos... y por fin ¡Era necesario escoger! ¿Quién sería el ganador?

Ante la mirada curiosa de todos, el profesor le pidió a **Ciro** que pasara adelante y leyera de nuevo su poema, porque había sido ¡EL GANADOR!



A LA NATURALEZA



¡Caminando me encontraba
De jardín en jardinería!
¡No podía yo olvidar
La grandeza de ese día!

Brisas, flores y alegría
Contagiaban más y más mis alegrías.

¡Recordé con melancolía
la creación de algún día. . . !
¡Que el Señor en su soberanía
A disposición mía ponía!

Y con agradecimiento recordaría
Que sin sustento no quedaría
Para cuidar cada día
Lo que el Señor me dejaría.

Anexo 3. . FEJINCOG: GUÍA DEL INSTRUCTOR PLURALIDAD, IDENTIDAD Y
VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS

FEJINCOG



PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS

GUÍA DEL INSTRUCTOR

Universidad de la Costa
Tesis de Maestría en Psicología

Ana Montenegro Pérez y Alicia Pérez Willemier
Tutora: Laura Puerta Morales

TALLERES DE INTERVENCIÓN



GRADOS 1° - 3°

TALLER 1: “VALORA Y MEMORIZA”

FUNCIONES

EJECUTIVAS

Flexibilidad Cognitiva y Memoria de Trabajo.

A INTERVENIR:

METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

El docente deberá:

6. Ubicar a los estudiantes en un círculo en el salón y narrar la historia llamada “*La nueva amiga de Fiolly*”.
7. Solicitar a los estudiantes que conformen grupos de 2. Cuando todos los niños y niñas del salón se hayan ubicado en parejas correctamente, el docente deberá entregarle a cada grupo la actividad a desarrollar.
8. Socializar las respuestas de la actividad con todos los compañeros.
9. Incentivar a los estudiantes a escribir una carta a los compañeros de Fabiola y Fiolly en forma gráfica o textual. Y exponerlas ante el salón.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 1°-3°
- Lápices y colores
- Marcador y borrador de tablero
- Hojas de block
- Cartas



ACTIVIDAD:

La Historia: “La nueva amiga de Fiolly”

Comenzaba la semana y la directora de grupo tenía una noticia para sus estudiantes: ¡había llegado una nueva compañera! La docente estaba muy contenta y deseaba que los niños le dieran una buena acogida.



“¡Niños!, tenemos una nueva estudiante, su nombre es Fabiola, por favor denle la bienvenida”.

Fabiola abrió la puerta, decidida caminó hacia donde estaba la profesora, y sonriendo se presentó ante sus compañeros y luego caminó hacia el puesto que le habían asignado. Los compañeros de clase la miraron con extrañeza y empezaron a murmurar entre ellos.



A la hora del descanso, cuando la profesora no estaba supervisando, los compañeros de clase comenzaron a burlarse de Fabiola por su color de piel moreno y su cabello rizado, haciéndole bromas pesadas, y colocándole sobrenombres desagradables. Fabiola se sentía muy triste, se alejó de los demás, y llorando sacó su muñeca del bolso y comenzó a jugar sola. Fiolly la observó y se sintió mal de verla tan triste, entonces decidió acercarse. Ambas comenzaron a jugar y Fiolly decidió presentarle a sus amigos: Floretta, Ciro y Cosme. Ellos le preguntaron ¿qué había sucedido? Fabiola en tono muy amable respondió que no entendía la actitud de sus compañeros, porque aunque ella era morena tenía los mismos derechos de ser respetada y valorada. Fiolly agregó que aunque existen diferencias entre los seres humanos en cuanto a género, aspecto físico, grupo étnico, y costumbres, todos somos iguales, nacimos en Colombia y debemos ser aceptados con nuestras diferencias. Sus nuevos amigos le dijeron que no se preocupara por los demás, que todos tenemos los mismos derechos y se dirigieron hacia la profesora para que dialogara con el curso sobre la aceptación de diferencias.

TALLER 2: “VALORA Y SELECCIONA”

FUNCIONES

EJECUTIVAS

Flexibilidad cognitiva, fluidez verbal y memoria de trabajo.

A INTERVENIR:

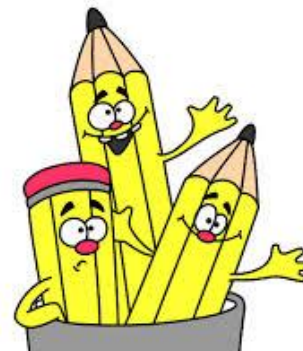
METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

El docente deberá:

5. Leer a los estudiantes la historia “*Todos a bailar*”.
6. Indicarle a los estudiantes que realicen grupos de tres integrantes y darle a cada grupo una lámina con una escena que corresponde a la historia: “*Todos a bailar*”.
7. Solicitar a los estudiantes que escriban una frase correspondiente a la escena de la historia que les haya tocado, teniendo en cuenta la opinión de cada integrante.
8. Pedir a cada grupo que lea su frase.
9. Entregarle a cada estudiante, la práctica de aprendizaje.
10. En el numeral 4, los estudiantes deberán socializar sus respuestas frente al grupo.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 1° -3°
- Láminas de la historia
- Lápices de colores



ACTIVIDAD:

La Historia: “Todos a bailar”



© Can Stock Photo - csp12896287

Era un hermoso día y todos los niños en el salón de clases estaban muy emocionados y se preguntaban: ¿Cuál sería la sorpresa que la profesora de danza les había anunciado? La profesora llegó al salón y dijo: ¡Niños y niñas, todos vamos a bailar! Inmediatamente se escucharon voces: ¡Viva! ¿Dónde? ¿Cuándo?

¡En la semana de la creatividad! - Respondió la profesora - Y todos estamos invitados participar. La profesora empezó los ensayos

del baile inmediatamente y Fiolly a quien le encanta bailar, escogió la canción.

Todos los estudiantes se aprendían la coreografía; sin embargo, Floretta se equivocaba una y otra vez. Cansados de repetir y repetir los ensayos, Chin propuso: ¡Saquen a Floretta, porque ella no sabe bailar! Todos gritaron: ¡Que la saquen! ¡Que la saquen!

Floretta sintiendo un profundo dolor en su corazón y con lágrimas en sus ojos, se dirigía a la salida cuando al instante escuchó un grito: ¡Alto, no te vayas, yo te enseñaré a bailar! Era su gran amiga Fiolly, con quien ensayó en el pasillo, hasta que se aprendió toda la coreografía.

Cuando regresaron al salón con el resto de compañeros, Floretta ya no se equivocaba, los niños no lo podían creer y la profesora exclamó: ¡Floretta aprendió a bailar!, y todos gritaron: ¡Hurra! ¡Hurra! Floretta se sintió muy feliz de ser aceptada en el baile y abrazó a su amiga Fiolly como muestra de gratitud.



Láminas

- **Lámina 1:** Anuncio de la profesora de danza sobre la sorpresa.



- **Lámina 2:** Niños ensayando el baile.



- **Lámina 3:** Niños señalando a Floretta para que se salga.



- **Lámina 4:** Floretta triste yéndose del salón.



- **Lámina 5:** Fiolly enseñándole la coreografía a Floretta.



- Lámina 6: Floretta bailando con el resto del grupo.



TALLER 3: “VALORA Y PROYECTA”

FUNCIONES

EJECUTIVAS Fluidez verbal, planificación e Iniciativa.

A INTERVENIR:

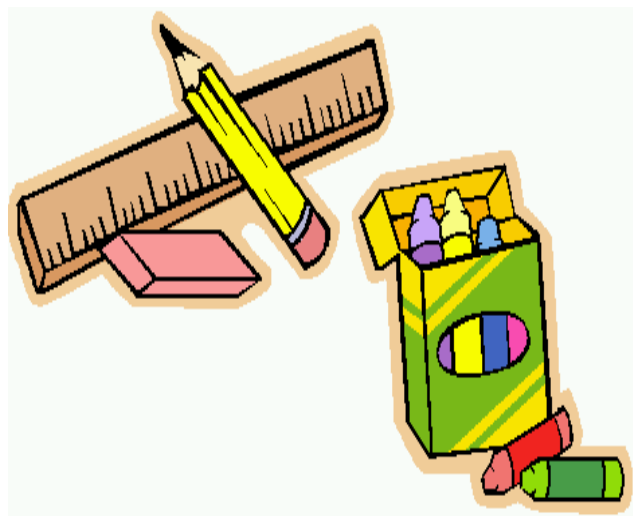
METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

El instructor deberá:

1. Socializar con los estudiantes la historia “*La competencia de bicicross*”, correspondiente a este taller.
2. Solicitar a los estudiantes que saquen la lista de los diferentes sentimientos que tienen los protagonistas de la historia, en forma oral.
3. Pedir a los estudiantes que digan palabras contrarias (antónimos) a los sentimientos que mencionaron anteriormente.
4. Entregar a cada estudiante la práctica de aprendizaje.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 1° -3°
- Lápices negro
- Lápices de colores



ACTIVIDAD:

La Historia: “*La competencia de Bicicross*”

Cosme se levantó muy emocionado, su corazón latía más rápidamente esa mañana. ¡Por fin llegó el día!, pensó mientras se arreglaba para ir al colegio.

Cuando llegó a clases, buscó a su amigo Ciro y le dijo: ¡Amigo recuerda que hoy es la competencia de bicicross, nos llevarán a una pista fuera del colegio! Ciro quedó pensativo y un poco temeroso, porque recordó que todos le decían que era muy torpe para manejar bicicleta. Sin embargo, al ver a Cosme tan alegre le respondió: ¡Sí amigo, hoy competiremos! ¡Manejaré mi bicicleta velozmente!, expresó Ciro.



Después del descanso, todos los estudiantes fueron llevados a la pista de bicicross de la ciudad; Floretta y Fiolly se ubicaron en la primera fila para hacerles barra a sus amigos.



Comenzó la competencia y Cosme tomó la delantera, Ciro arrancó y se cayó, todos gritaron: ¡ohhhhhh! Ciro intentó varias veces y se volvió a caer, sintió mucho miedo de volver a levantarse, sus compañeros murmuraban y se reían de él, ¡estás muy torpe!, ¡no sabes manejar!, decían.

Cosme al escuchar los gritos, se puso muy triste y con voz fuerte pero respetuosa les dijo: ¡Estoy muy afligido, porque ustedes no respetan las diferencias de las otras personas, porque todos no tenemos el mismo ritmo para hacer las cosas! Levantó a Ciro del suelo, y lo animó a pedalear con calma. Y así al ritmo de Ciro, superaron todos los obstáculos y llegaron a la meta.

Sus compañeros arrepentidos por su comportamiento, corrieron a la meta y los felicitaron a los dos.

El profesor de deporte viendo lo sucedido, expresó: ¡Te felicito Cosme, porque expresaste tu desagrado de la situación con respeto y ayudaste a tu amigo sin importarte perder la competencia! ¡Eso solo lo hacen los verdaderos amigos!

TALLER 4: “VALORA Y COMPRENDE”

FUNCIONES

EJECUTIVAS

Flexibilidad cognitiva, Memoria de Trabajo, Iniciativa, Planificación,

A INTERVENIR:

METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

El docente deberá:

1. Colocar a los estudiantes en círculo en el salón de clases.
2. Leer la historia: “Encuentro de padres e hijos”
3. Pedir a los estudiantes que se ubiquen en parejas, iniciar un diálogo para encontrar una semejanza y una diferencia entre ellos mismos.
4. Solicitar que cada estudiante diga las semejanzas y diferencias encontradas.
5. Entregar a cada estudiante la práctica de aprendizaje.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 1°-3°
- Lápices negro
- Lápices de colores



ACTIVIDAD:

La Historia: “Encuentro de padres e hijos”

¡Hoy es martes! -Exclamó Ciro con una gran sonrisa. Él había estado esperando ese día en el que se realizaría el encuentro de padres e hijos propuesto por la orientadora escolar. Los padres llegaron muy puntuales y se ubicaron en círculo. ¡Buenos días y bienvenidos a este espacio para compartir sus historias de vida! Expresó la profesora.



El primero en narrar su historia fue el padre de Cosme. Él comentó que cuando era joven tuvo que estudiar de noche y trabajar de día porque sus padres eran muy pobres, y en la hora de descanso, siempre se sentaba debajo de un gran árbol para pensar. Por tal razón, fue así como Cosme entendió su interés especial por los árboles y su respeto hacia los demás.

Por su parte, la mamá de Ciro les contó a todos que ella siempre tuvo que tomar las decisiones del hogar porque su esposo trabajaba en el ejército y siempre estaba viajando, solo lo veían un fin de semana cada tres meses. En su hogar existe mucha tolerancia. ¡Quizás por eso en ocasiones mi amigo Ciro es tan callado... será que extraña mucho a su padre! -Pensó Cosme.

El padre de Floretta, expresó que cuando era joven fue un gran jugador de fútbol y viajó por muchas ciudades del país, por tal motivo aprendió a ser muy responsable. ¡Tal vez por eso a su hija le encanta hacer deportes! Pensó Ciro.

Fiolly, estaba muy pensativa, ¿Qué te ocurre, amiga? Le preguntó Floretta, ella tomó la palabra y excusó a sus padres por no asistir al encuentro. En esos días estaban fuera de la ciudad debido a que son bailarines profesionales, y tenían presentación ¡Por eso a mí me encanta bailar y escuchar música y en nuestra familia reina el amor! Concluyó Fiolly, en tono muy alegre.

La profesora terminó la actividad expresando: ***¡Todos los seres humanos sentimos, pensamos y actuamos de forma diferente, por lo tanto, somos personas únicas e irrepetibles!***



TALLERES DE INTERVENCIÓN



GRADOS 4° - 5°

TALLER 1: “RAZONA Y DIFERENCIA”

FUNCIONES

EJECUTIVAS

Memoria de Trabajo, Planificación, Fluidez Verbal y Flexibilidad Cognitiva.

A INTERVENIR:

METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

El docente deberá:

5. Pedir a los estudiantes que observen detenidamente las láminas de la historia “*Cosme viaja a Cartagena*”. A medida que pasan las láminas, un niño a quien el docente designe, leerá la historia.
6. Pedir a los estudiantes que formulen en una hoja, preguntas sobre la historia que acaban de escuchar.
7. Recoger las preguntas y echarlas en una bolsa, luego sacar las preguntas al azar y los estudiantes responderán. Se le dará el turno a quien levante la mano.
8. Designar a un estudiante para que exponga una reflexión del tema.
9. Entregar la práctica de aprendizaje a los estudiantes.

MATERIALES:

- Láminas con la historia: “*Cosme viaja a Cartagena*”.
- Hojas de block
- Bolsa plástica
- Guía del estudiante de 4° -5°
- Lápices, lapiceros, colores.



ACTIVIDAD:

La Historia: “Cosme viaja a Cartagena”

Cosme estaba muy emocionado y al llegar a su casa le contó a sus padres que había ganado un viaje a Cartagena por obtener el mejor rendimiento académico en toda la primaria. Entre los tres, decidieron que su mamá lo acompañaría a esa gran aventura. El objetivo del viaje además de recorrer la ciudad y disfrutar de las playas durante dos días, era conocer y compartir con los estudiantes de un colegio de la misma comunidad educativa.



Al llegar al colegio, Cosme estaba muy sorprendido, era muy grande y tenía muchas escaleras. Cuando iba entrando con su mamá, la rectora lo recibió muy amablemente, y él observó que cuatro hombres alzaban una silla de ruedas y en ella estaba un niño pequeño y frágil.

Cosme sintió mucha curiosidad y le pidió a la rectora que lo llevara a conocer a ese niño. La rectora los llevó al curso de cuarto de primaria y encontró que Charlie, así se llamaba el niño en silla de ruedas, estaba en un rincón del salón, solo y muy triste, porque nadie quería incluirlo en el grupo de trabajo de ciencias naturales, debido a que Charlie frecuentemente no sostenía los objetos como consecuencia de su discapacidad.



Cosme aprovechó que estaba invitado y debía dirigirse a los estudiantes y les dio el siguiente mensaje: “Debemos respetar y reconocer las capacidades y discapacidades, diferencias y similitudes de todas las personas, sin excluirlas, ni discriminarlas, porque esas diferencias nos ayudan a llevar una vida más interesante y divertida”.



Todos los estudiantes aplaudieron a Cosme y prometieron cambiar de actitud con Charlie e incluirlo en todas las actividades. La profesora aseguró estar más pendiente para que estos hechos de exclusión no volvieran a ocurrir y la rectora aprovechó para anunciar que próximamente se iniciaría la construcción de las rampas en los accesos del colegio para que Charlie pudiera transitar libremente con su silla de ruedas.

La mamá de Cosme se sintió muy orgullosa de su hijo y le dio un beso y un fuerte abrazo.

TALLER 2: “RAZONA Y DESCUBRE”

FUNCIONES EJECUTIVAS A INTERVENIR:

Memoria de Trabajo, Fluidez Verbal y Organización.

METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

El docente deberá:

1. Socializar con los estudiantes la historia “*Diferencias culturales*”, correspondiente a este taller.
2. Entregar los nombres de los personajes de la historia a los estudiantes en forma aleatoria.

Los estudiantes deberán hacer que sus compañeros adivinen quién es el personaje que está representado, sin utilizar palabras, solo con gestos.

3. Entregar la práctica de aprendizaje a los estudiantes.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 4° -5°
- Lápices
- Hojas de Block



Actividad:

La historia: “Diferencias Culturales”

A la salida del colegio, Cosme iba con su amigo Ciro, cuando de repente, escucharon voces. ¡Qué extraño! Exclamó Cosme: “escucho voces pero no entiendo lo que dicen”. ¡Yo tampoco entiendo!, comentó Ciro.



Cosme y Ciro observaron que se trataba de tres estudiantes de bachillerato que hablaban entre ellos y fueron a buscar a su amigo Cesarini, de sexto grado, para saber quiénes eran esos chicos. Cesarini les comentó que eran sus compañeros indígenas descendientes de la tribu Wayúu.

Ciro preguntó: ¿Por qué no les entiendo lo que dicen? ¿Ellos están enojados? Cesarini les explicó que no estaban enojados, sólo estaban hablando en su lengua nativa. Además, agregó: “¡Algunos de mis compañeros no aceptan su cultura y muchas veces se burlan de ellos, y les colocan apodos!” ¿Por qué no colocaron la queja con la coordinadora de convivencia? - preguntó Cosme. ¡Si, ellos lo hicieron! Exclamó Cesarini. Por eso, la coordinadora los llamó a la oficina para dialogar y solucionar el conflicto, llegando a unos acuerdos y firmando compromisos de no agresión. También, les recordó el respeto que se debe tener por el origen cultural de las personas.

Cosme y Ciro comentaron: ¡Qué bien! Esos son los pasos para la resolución de conflictos, y despidiéndose de Cesarini continuaron su camino.



TALLER 3: “RAZONA Y RECONOCE”

FUNCIONES EJECUTIVAS A INTERVENIR:

Planificación, Organización y Memoria de trabajo

METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

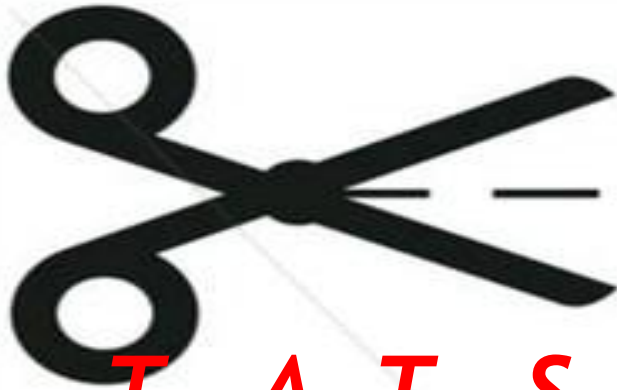
El docente deberá:

1. Solicitar a los estudiantes que armen grupos de tres.
2. Entregar a cada equipo un conjunto de letras con las que deben armar una palabra correspondiente a una emoción.
3. Asignar a cada equipo el nombre de la emoción que le correspondió.
4. Explicar a los estudiantes que escojan una situación en el colegio, donde hayan tenido esta emoción.
5. Pedir a cada equipo que seleccione un integrante para que socialice la situación escogida con los demás compañeros.
6. Entregar a cada estudiante la práctica de aprendizaje.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 4° -5°
- Lápices
- Letras en cartulinas.





T A T S Z R I E

D F O T O S E A R C H[®]

I A L E G R A

P A C L U

N A E P



A R I
S P O R R E S A
I A R
Ñ A C R I O
N A I C O F A Z N

Solución del numeral 2: Crucigrama: “Me coloco en el lugar de otro”.

Horizontal:

- 4. Comunicación.
- 6. Excluida.
- 7. Razones.
- 8. Pera.
- 10. Tristeza.

Vertical:

- 1. Angustia.
- 2. Conflictos.
- 3. Naturales.
- 5. Ira.
- 9. Pena.

Actividad

La historia: “Mezcla de frutas”

Sonó el timbre para indicar que era la tercera hora de clase. ¡La clase de naturales! Expresó Fiolly, recordándole a sus compañeros que tenían que dirigirse al laboratorio para ver el tema de las mezclas. Floretta caminaba lentamente, no quería llegar al laboratorio. ¿Qué te pasa amiga? Preguntó Fiolly. ¡No me siento muy bien! ¡Creo que estoy enferma! respondió Floretta.



Llegaron al laboratorio y la profesora les indicó a los estudiantes que debían sacar las frutas para iniciar la clase, cada uno fue mostrando su pedido de frutas:

- Cosme comentó: ¡y yo con toda alegría, traje las sandias!
- Ciro continuó: ¡Amigos y yo con sorpresa, les comparto las fresas!
- Fiolly agregó: ¡y yo con amor y confianza, tengo las naranjas!
- Floretta estalló en llanto y dijo a sus amigos: ¡y yo con mucho dolor, comento que siento tristeza y temor, pues no he podido cumplir con mi labor! Si no realizamos la mezcla de frutas, será mi culpa.

Fiolly le preguntó a su amiga por qué no había podido llevar las peras, y Floretta le comento que sus padres no estaban en la ciudad para comprarlas. Al escuchar Cosme lo que ellas hablaban, inmediatamente replicó: ¡A mí no me interesa lo que te haya pasado... Vas a hacer quedar mal al grupo! Tengo mucha ira, ahora la profesora nos colocará un uno, Floretta vete de aquí! agregó en tono fuerte.



Fiolly sintió mucha pena por su amiga y pensó que a cualquiera le podía pasar igual. La profesora les indicó a los chicos que comenzaran a cortar y mezclar las frutas. ¡No tenemos recipiente para colocar las frutas! exclamó Ciro angustiado.

Floretta que estaba observando y respondió: ¡yo tengo uno que les puede servir! Todos gritaron: ¡Tráelo y únete a nuestro grupo! Fiolly reclamó a sus compañeros diciéndoles que cada vez que alguno de ellos tuviera una dificultad, debían escuchar sus razones y colocarse en su lugar. Fue así como comprendieron que cuando algún miembro del grupo presenta una dificultad, todos juntos pueden encontrar una solución.

La profesora, que había observado todo, les dijo: ¡Le deben una disculpa a Floretta! Y todos abrazaron a su amiga y se disculparon con un ¡Hurra, para Floretta!

Colocarse en el lugar del otro favorece la comunicación y nos ayuda a resolver conflictos.



TALLER 4: “RAZONA Y PARTICIPA”

FUNCIONES

EJECUTIVAS Planificación, Memoria de Trabajo, Fluidez Verbal e Inhibición.
A INTERVENIR:

METODOLOGÍA: Taller psicoeducativo teórico - práctico.

El docente deberá:

1. Colocar a los estudiantes en círculo en el salón de clases.
2. Leer la historia: “Festival de cometas”.
3. Pedir a los estudiantes que se ubiquen en parejas, e iniciar un diálogo para definir con sus propias palabras qué es un “Acuerdo”.
4. Socializar los significados de la palabra “Acuerdo” de forma oral.
5. Entregar a cada estudiante la práctica de aprendizaje.
6. Solución del numeral 3: Frase: Proponer acuerdos que eviten discriminación.

MATERIALES:

- Guía del estudiante de 1°-3°
- Lápices negro
- Lápices de colores



Actividad

La historia: “Festival de Cometas”

Sonó el timbre que indicaba el recreo y todos los niños salieron corriendo del salón de clases para dirigirse al corredor donde se encontraba el periódico mural. El profesor de deportes había anunciado a primera hora que allí se colocaría un anuncio.



¿De qué se trata? - Preguntó Ciro.
¡Es una convocatoria para el festival de cometas! - respondió emocionado Cosme.
¡Hay que inscribirse con el profesor de deportes! - aclaró Chin.
¡Yo me inscribiré! -dijo Ciro.
¡Yo también y mi cometa será la más grande! - Afirmó Cosme.
¡Igual yo, y seré el ganador del festival! -Agregó Chin.

De repente se escuchó una voz dulce y melodiosa ¡yo voy a inscribirme! Todos los niños voltearon muy extrañados con esa afirmación y respondieron a una sola voz ¡tú no puedes Floretta!

¿Por qué no? - preguntó Floretta en tono fuerte.

¡Porque eres una niña y las niñas no elevan cometas! - respondió Ciro.

¡Además, para elevar cometas se necesita correr mucho y las niñas se cansan muy rápido! - respondió Cosme.

¡Por otro lado, la convocatoria es solo para niños!- replicaron Ciro y Cosme al mismo tiempo.

Floretta muy triste respondió ¡me parece muy injusta esa regla! ¡Yo quiero participar y soy muy buena elevando cometas!

Fiolly intervino en la discusión y comentó: ¡Podemos proponer al profesor de deportes que incluya niñas en el festival de cometas, debido a que Floretta es muy buena deportista.

Después de pensarlo un poco, los niños aceptaron las razones de Fiolly y buscaron al profesor de deportes quien aprobó con agrado la sugerencia.

De esta forma, todos aprendieron que es importante llegar a acuerdo y colaborar con acciones que conlleven a evitar discriminaciones.

El día del festival, todos: niños y niñas, elevaron sus coloridas y hermosas cometas y muy felices compartieron ese momento.



Anexo 4. FEJINCOC: GUÍA DEL ESTUDIANTE PARTICIPACIÓN Y
RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA

FEJINCOC



**PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD
DEMOCRÁTICA**

GUÍA DEL ESTUDIANTE

Grados 1° - 3°

**Universidad de la Costa
Tesis de Maestría en Psicología
Ana Montenegro Pérez y Alicia Pérez Willemier**

Tutora: Laura Puerta Morales

Talleres de intervención

a.Colabora y planea

b.Colabora y acepta

c.Colabora y expresa

d.Colabora y comunica

e.Colabora y organiza

TALLER 1: "COLABORA Y PLANEA"

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

Cuestionario

- Después de escuchar la lectura, responde:
 - ¿Qué le ocurrió a Cosme? _____

 - ¿Qué harías tú, si estuvieras en el lugar de Cosme? _____

 - ¿Qué consecuencias trajo para Cosme olvidar su responsabilidad? _____

- Colorea con rojo, las palabras que indican ser responsable.

Desorden	Planeación	
Descuido	Obligación	Organización
Cooperación	Olvido	Orden

- De las palabras coloreadas anteriormente, selecciona una y explícala en tus propias palabras frente al grupo:

- Organiza por fila, la acción que va primero. Utiliza los números del 1 al 3.
 -



b.



Jugar



Hacer tareas



Dormir

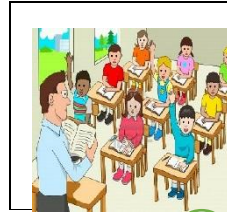
c.



Llegar al colegio



Salir del colegio



Recibir clases

d.



Escogido por el grupo

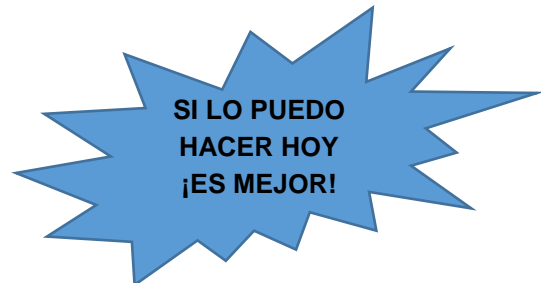


Jugando el fin de semana



Disculpándose

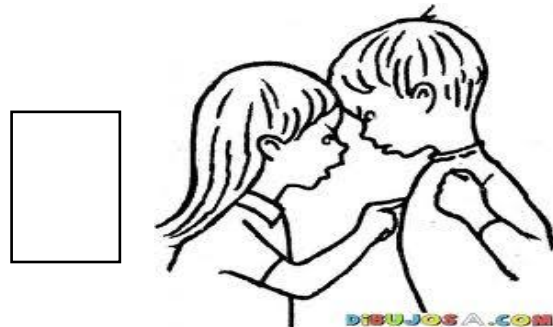
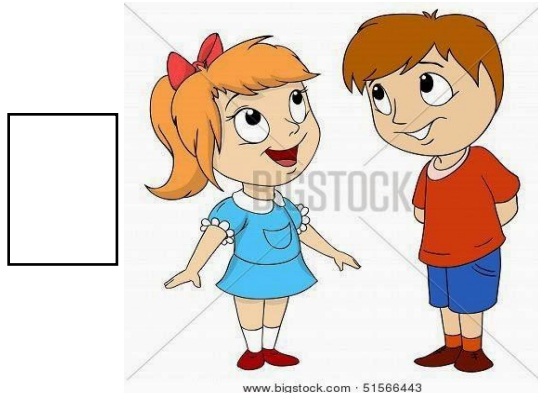
5. Escribe la enseñanza que deja la historia: “Cosme se organiza para la escuela”, para tu vida personal y escolar:



TALLER 2: “COLABORA Y ACEPTA”

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

1. Organizo la historia en el orden en que sucede:



1. Mis amigos discutiendo
2. Mis amigos jugando
3. Mis amigos conversando
4. Mis amigos llegan a un acuerdo

2. Colorea la imagen que mejor representa a Floretta llegando a acuerdos:



3. Completa el cuadro, siguiendo la historia “Mi juego favorito”.

Personaje	Acción realizada	Consecuencia para el grupo
Floretta		
Fiolly		
Cosme		
Ciro		

4. Tacha las situaciones que no hacen parte de una sana convivencia en un salón de clases:



5. Identifica y escribe en los óvalo de abajo, las palabras que hacen referencia a lo aprendido:

JUGAR
GRITAR
ACEPTAR
DIVERTIR
PELEAR
COMPARTIR
TOLERAR
COMPRENDER

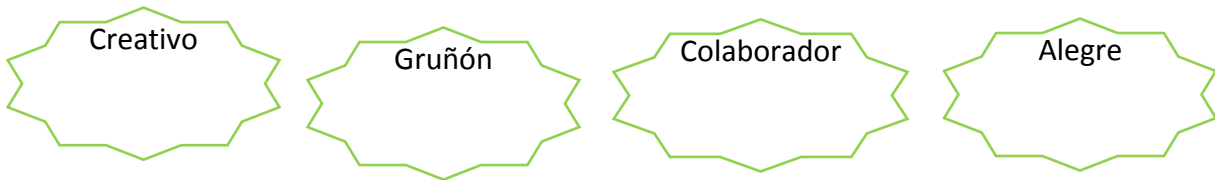


TALLER 3: “COLABORA Y EXPRESA”

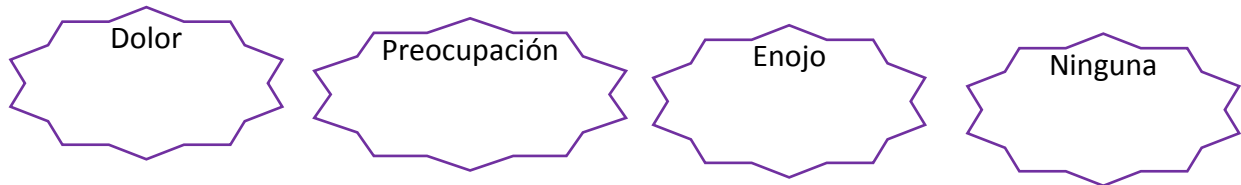
PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

1. Marca con una X, la respuesta correcta. Utiliza diferentes lápices de colores.

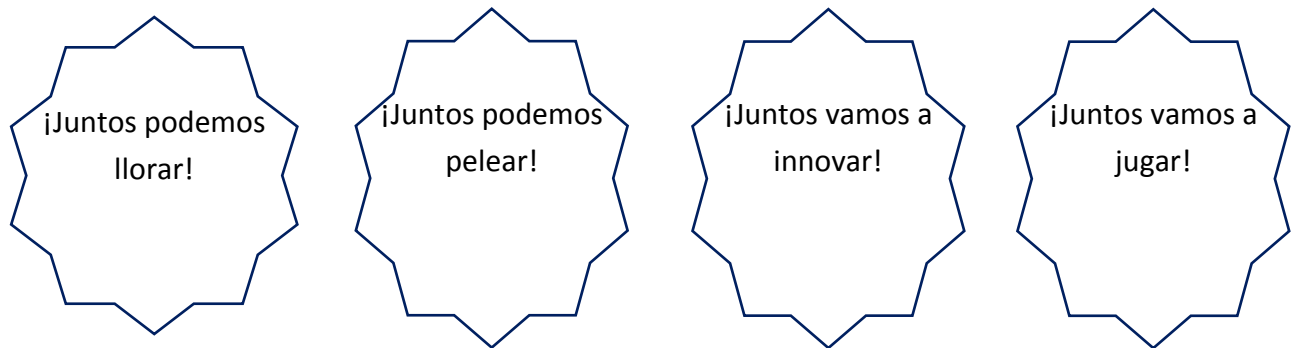
- La característica más destacada del profesor de informática es:



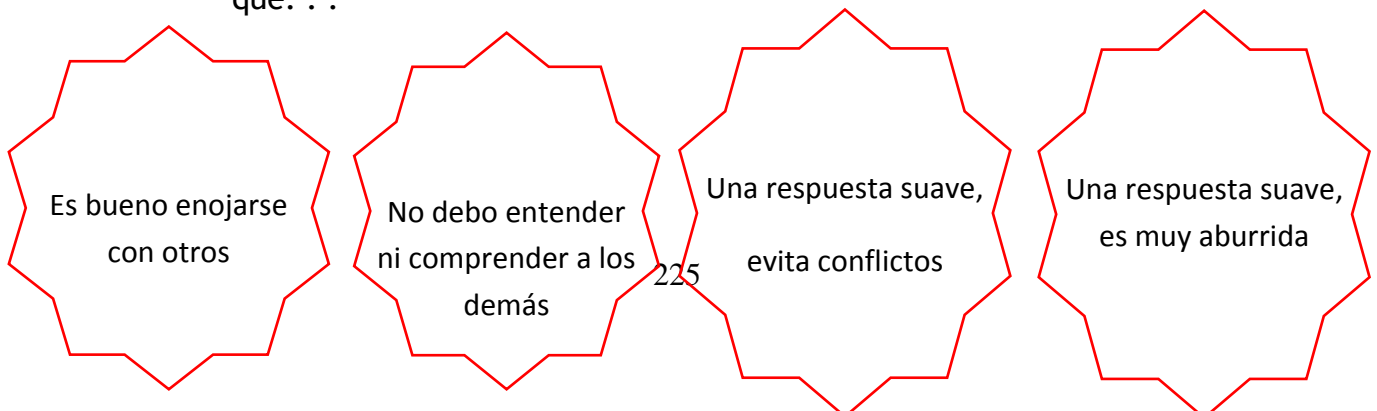
- ¿Qué sintió Cosme frente a lo acontecido en la sala de informática?

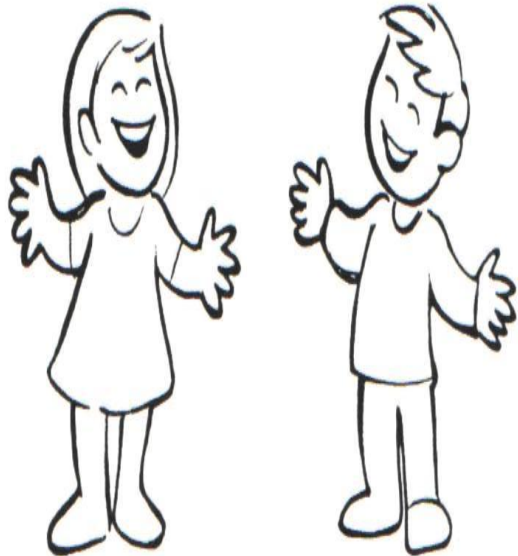
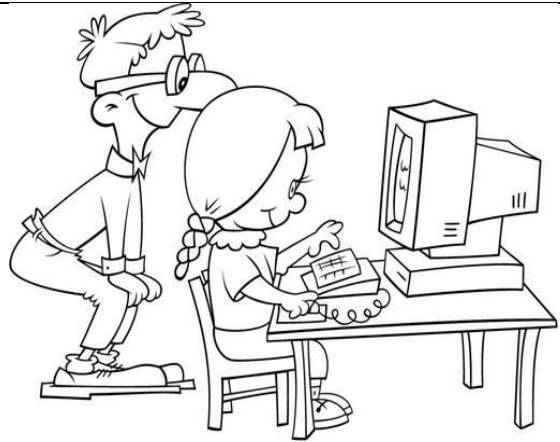


- ¿Qué crees que significa la expresión “Esta vez será genial”?

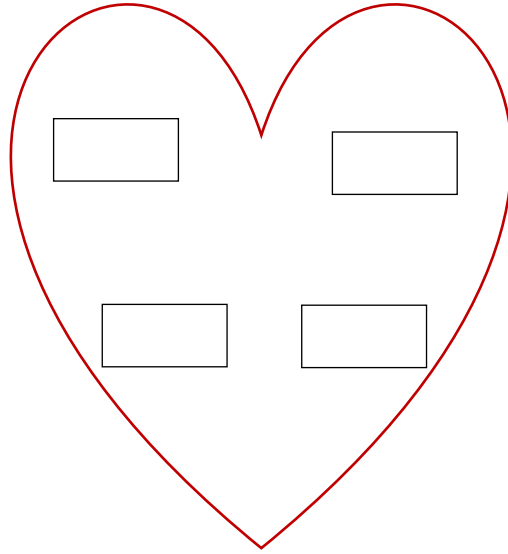
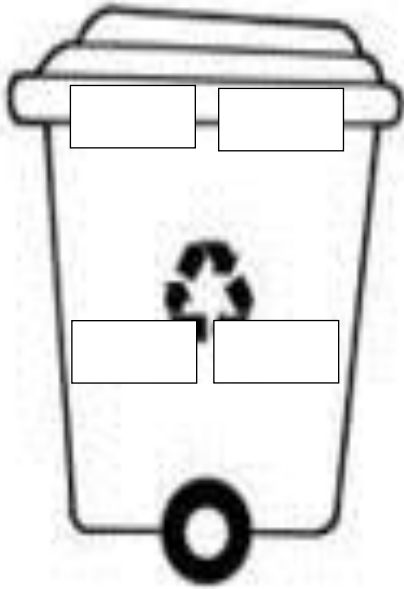


- Frente a la expresión “La suave respuesta, calmó el enajo” puedo decir que. . .





3. Coloca cada palabra en el lugar adecuado.



- Ira
- Paciencia
- Contienda
- Comprensión
- Enojo
- Tolerancia
- Gritos
- Amor



TALLER 4: “COLABORA Y COMUNICA”

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

1. Colorea la frase que mejor exprese el mensaje central de la historia:

Puedo agredir si no me escuchan

Manifiesto desagrado

Puedo expresarme con alegría

No debo hablar en las clases

2. La historia “Compartiendo coplas” está representada en imágenes. Ordénala enumerando los hechos.



Floretta leyendo sus coplas



Los niños contentos en clase de arte

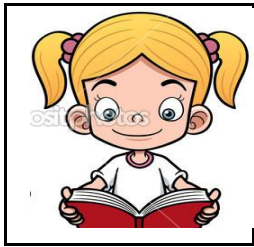


Los niños votaron por las coplas



La profesora de arte inicia su clase

3. Encierra con color **naranja** el recuadro que no pertenece a la historia leída en clase.

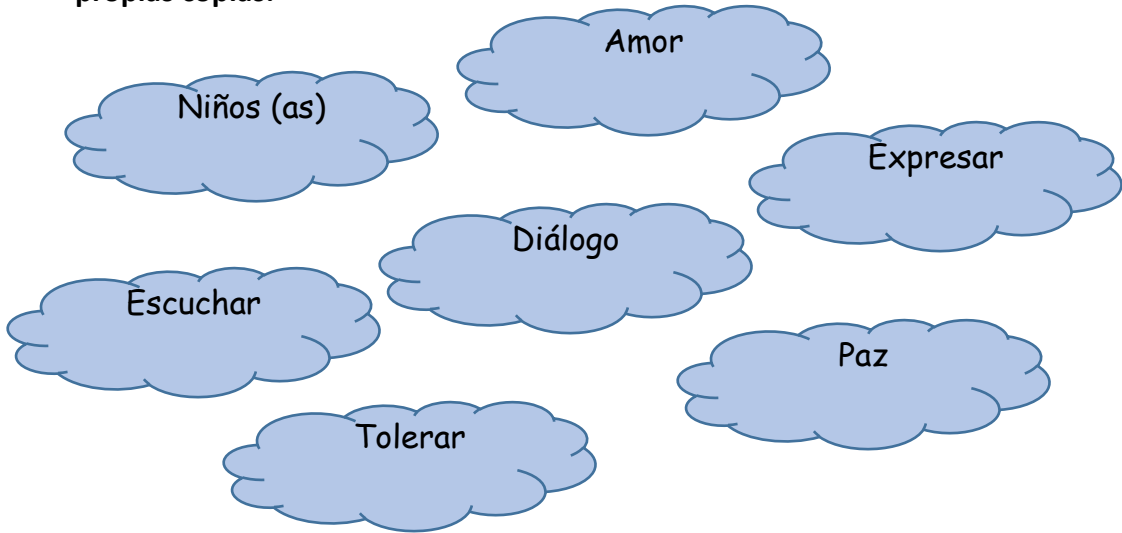


4. Escribe en las líneas de abajo, las palabras que señalan el mensaje central que persiguen las coplas de Floretta.

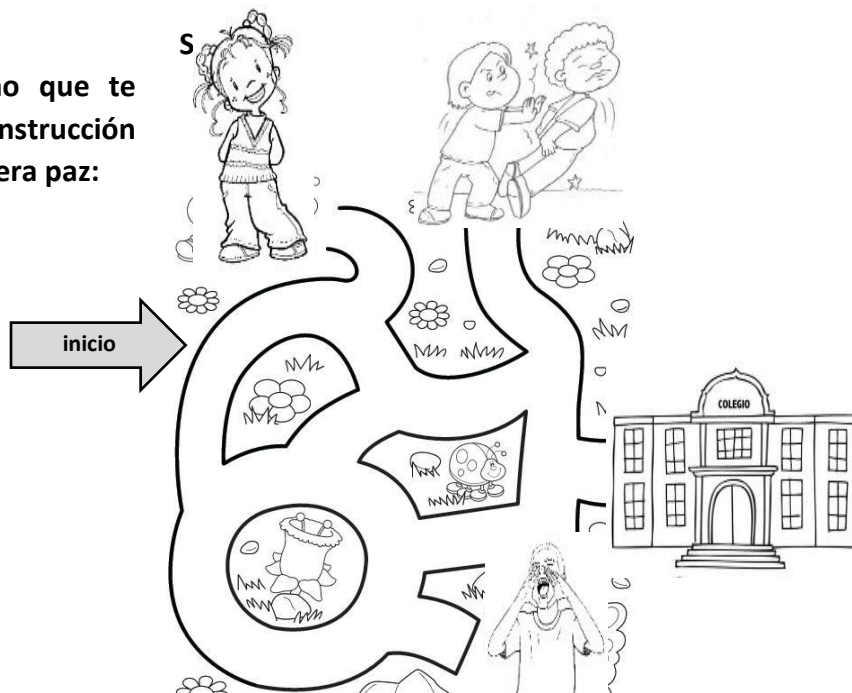


5. Manos a la obra.

Con el siguiente grupo de palabras, elige las que desees, y construye tus propias coplas:



6. Sigue el camino que te lleva a la construcción de una verdadera paz:



TALLER 5: “COLABORA Y ORGANIZA”

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

1. Relaciona la situación de la columna A con las frases de la columna B.

COLUMNA A



COLUMNA B

1. El deporte permite relacionarnos

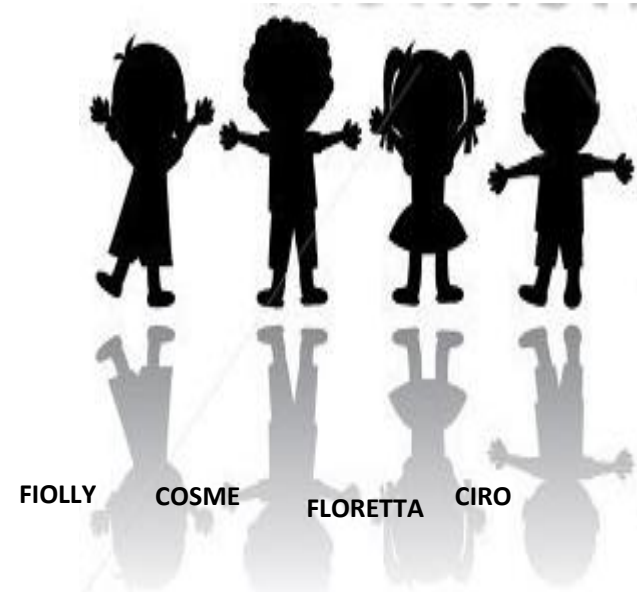
2. Es necesario organizar equipos y planear

3. Cada representante presentó sus propuestas



4. Cosme y Ciro ganaron como delegados de sus equipos

2. Identifica los personajes de la historia, uniéndolos con su silueta.



Nota: Se utilizaran las siluetas de los personajes originales de Fejincoc.

3. Observa los dibujos que están a tu izquierda y reproduce a tu derecha los que se relacionan con la historia “El Deporte y Yo”.



4. Encierra con una línea verde a los integrantes del equipo A y con una azul a los del equipo B.



5. Recorta las palabras más destacadas de la historia, y pégalas abajo en los recuadros.

ENFERMEDAD	EQUIPO
COMUNICACIÓN	RELACIONES
BENEFICIOS	PLANEAR
TOLERANCIA	DELEGADO
IMPONER	SALUD

6. Colorea la expresión que mejor indica el mensaje principal de la historia

Todos pueden jugar

Todos pueden participar y el deporte es una buena oportunidad

La profesora quiere competir

Es malo expresar ideas propias

FEJINCOC



PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA

GUÍA DEL ESTUDIANTE

Grados 4° - 5°

**Universidad de la Costa
Tesis de Maestría en Psicología
Ana Montenegro Pérez y Alicia Pérez Willemier
Tutora: Laura Puerta Morales**

Talleres de intervención

a. Organiza y ejecuta

b. Organiza y decide

c. Organiza y controla

d. Organiza y comparte

e. Organiza y aplica

TALLER 1: “ORGANIZA Y EJECUTA”

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

1. Responde las siguientes preguntas:

a. ¿Qué significa la palabra “convivencia”? _____

b. ¿Se puede aprender a convivir? Si _____ / No _____.
Explica tu respuesta _____

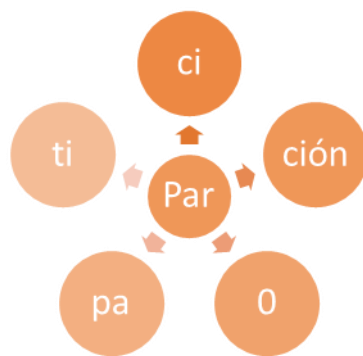
c. ¿En qué espacios se pueden reflejar actos de convivencia?

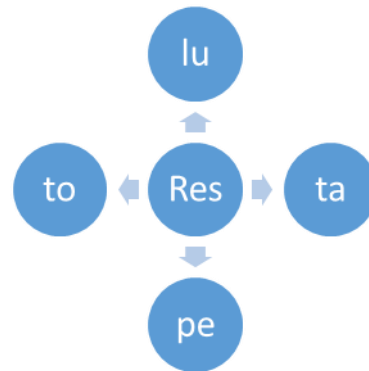
2. Ubica las siguientes palabras en su grupo correspondiente.

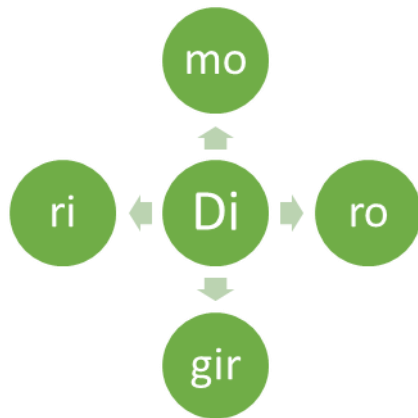


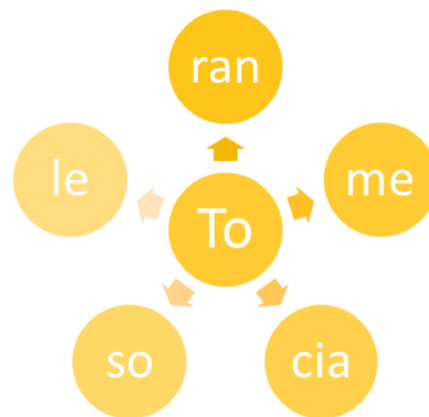
CONVIVENCIA ESCOLAR	CONFLICTO
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Forma palabras pertenecientes al grupo de una sana convivencia y participación escolar, aunque te sobren sílabas. Inicia siempre con la sílaba del centro:









4. Completa el texto de abajo, utilizando las siguientes palabras que están en el tablero:



Cosme, Ciro, Floretta y Fiolly conocen las normas de _____ - _____, y son muy _____ con todos sus _____.

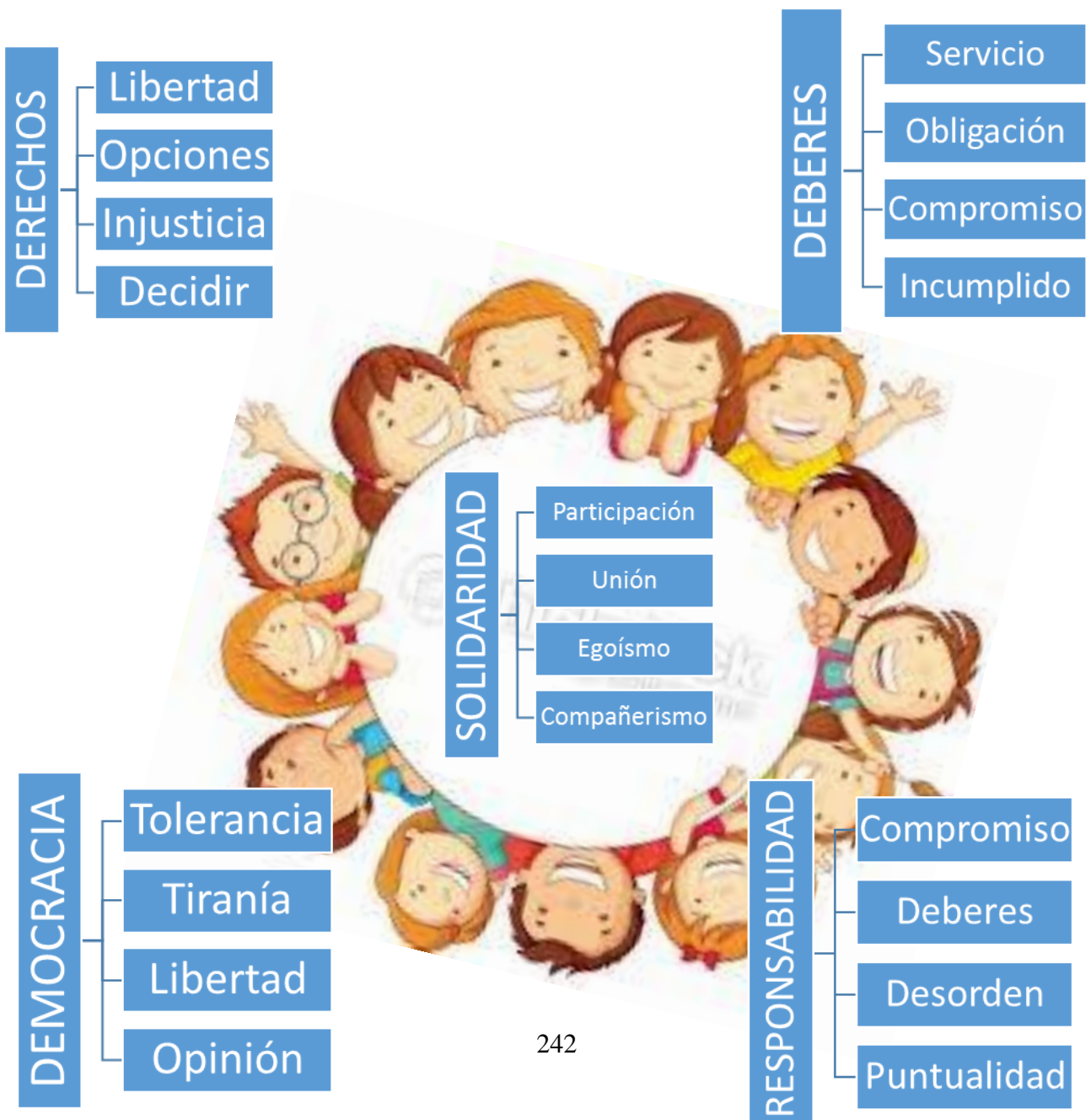
Sin embargo, frecuentemente se presentan _____ entre todos los niños del salón de clases, y ellos han _____ que las _____ hacen parte de las _____ interpersonales y aunque seamos _____ tenemos las mismas _____ de participar y actuar a favor de los demás practicando una sana convivencia y siendo _____ los unos para con los otros.

TALLER 2: “ORGANIZA Y DECIDE”

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

1. Yo cuento:

Encierra la palabra que no tiene relación en cada grupo:



2. Escojo y coloreo la imagen que mejor represente la situación mostrada en la lectura.



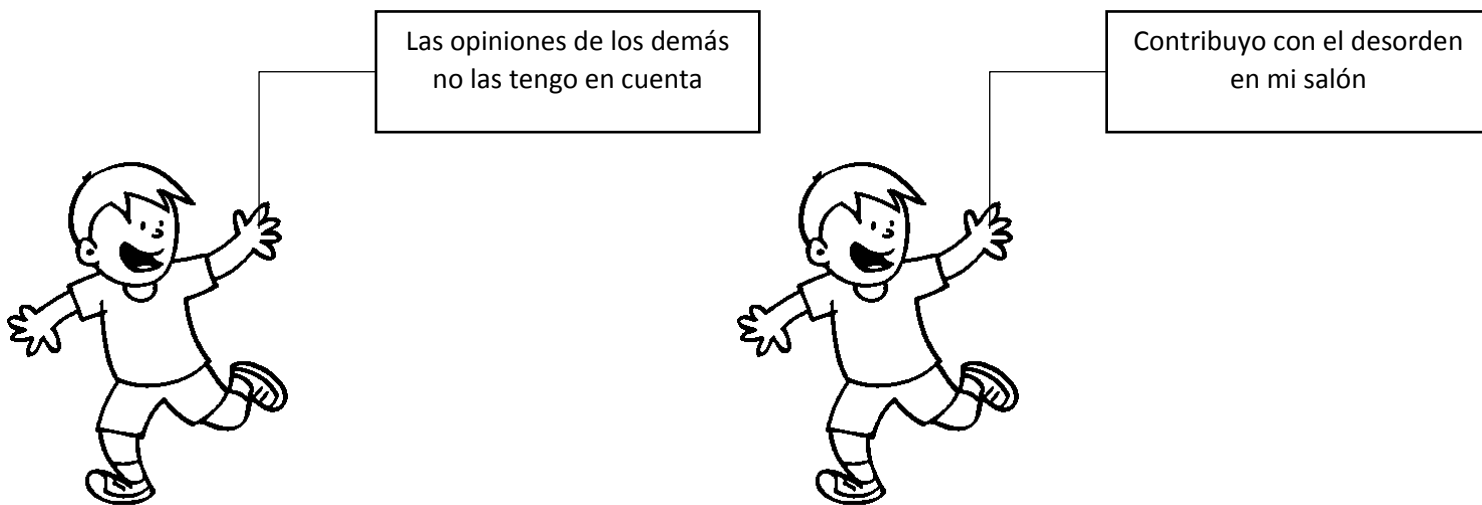
3. Recorta el rompecabezas y ármalo en el cuadro abajo.



¡Espacio para pegar el rompecabezas armado!

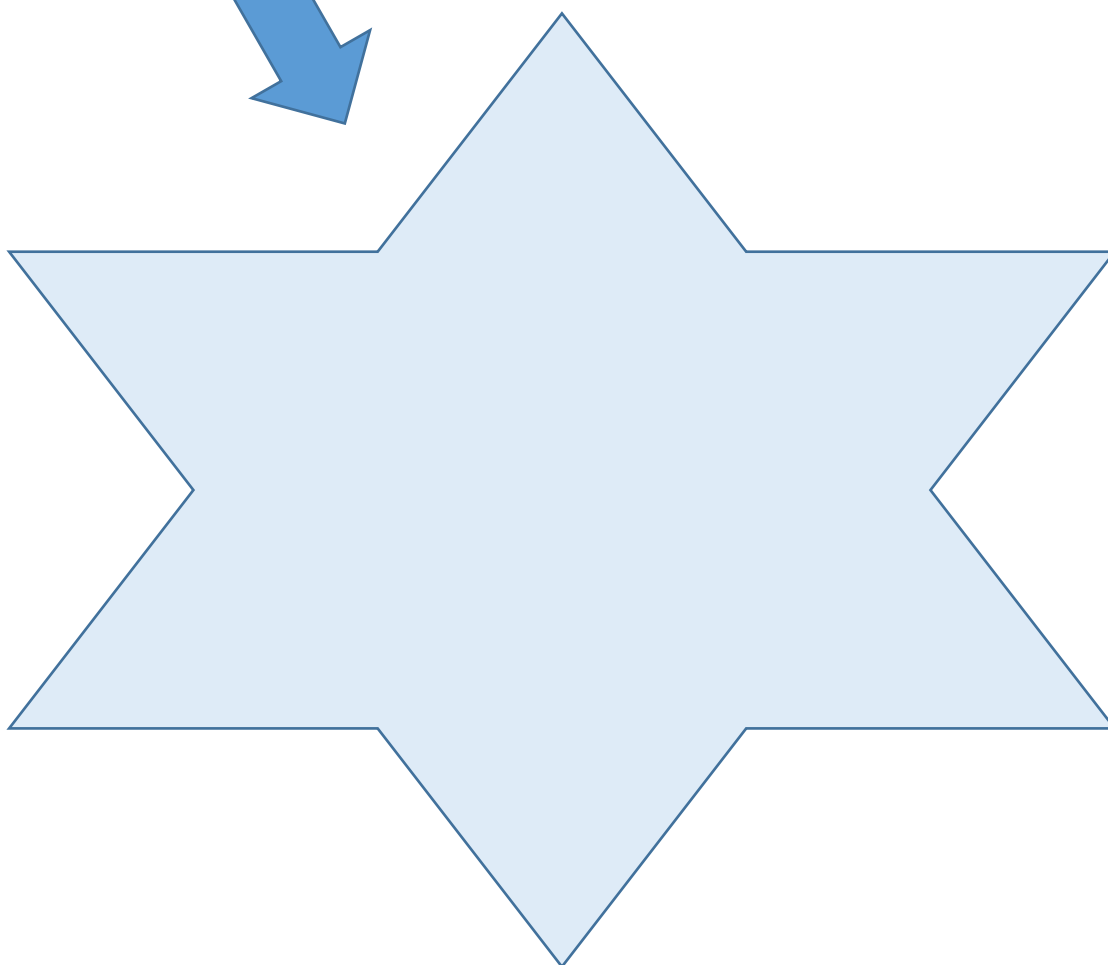


4. Coloreo la imagen del niño con el mensaje que mejor representa la situación de la historia.





5. Hoy Aprendí:



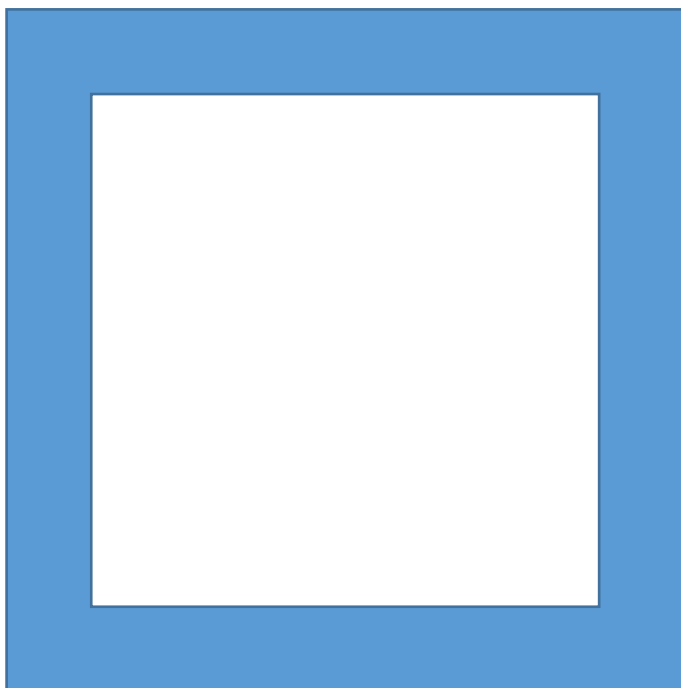
TALLER 3: “ORGANIZA Y CONTROLA”

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

1. Colorea con verde cada uno de los cuadros del muro que tu sientas si estuvieras en el lugar de Ciro:



2. Utilizando el recortable. Pega al lado derecho de Ciro, las palabras que expresen las diferentes emociones que sintió durante el día.



RECORTABLE

DOLOR

ANGUSTIA

RABIA

IMPOTENCIA

ALEGRIA

COMPRESIÓN

TOLERANCIA

SORPRESA

TEMOR

TRISTEZA

CALMA

PACIENCIA

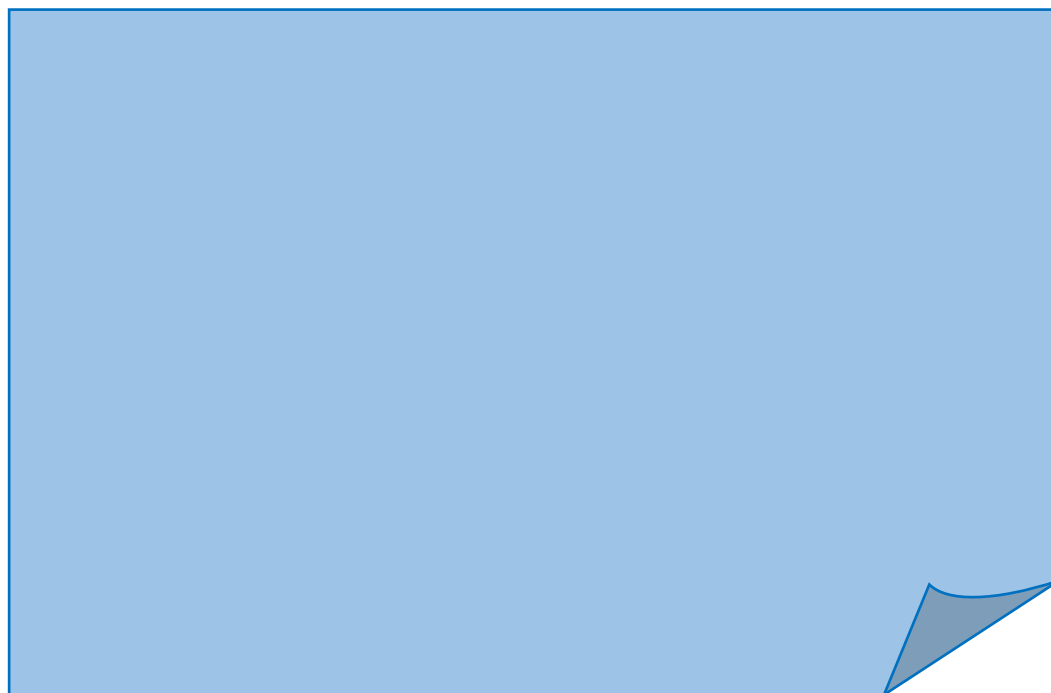
PREOCUPACIÓN



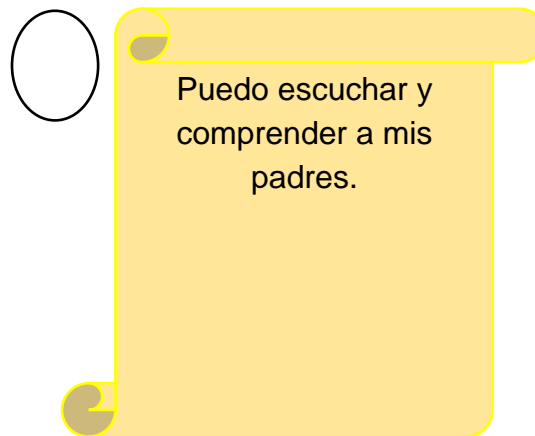
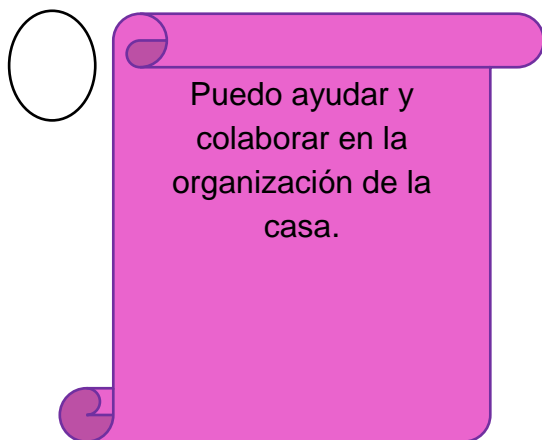
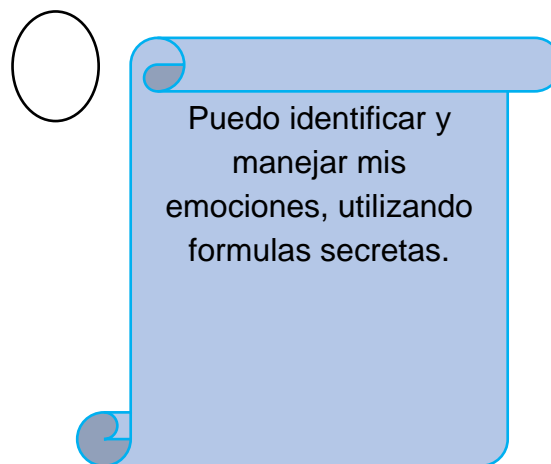
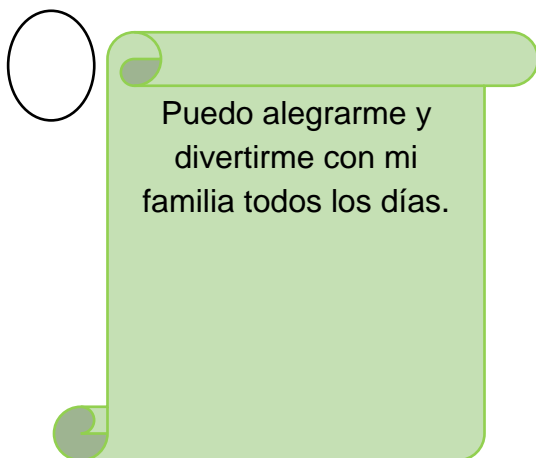
3. Identifico la expresión del rostro de Ciro, después de ser aplazada su salida al “cine”.



4. Dibuja la fórmula secreta que utilizó Ciro frente a la situación presentada



5. Elige la opción que mejor expresa lo aprendido en esta actividad.



TALLER 4: “ORGANIZA Y COMPARTE”

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

1. Organiza la historia “Concurso de Poemas”, numerando del 1 al 4:

- Se dio inicio, para que todos participaran.
- Era necesario escoger un ganador. ¡Llego el momento!
- El profesor propone la creación de poemas.
- Todos dieron sus aportes y elogiaron muy respetuosos

2. Escribe cada palabra en el dibujo que le corresponde.

Crear

Participar

Organizar

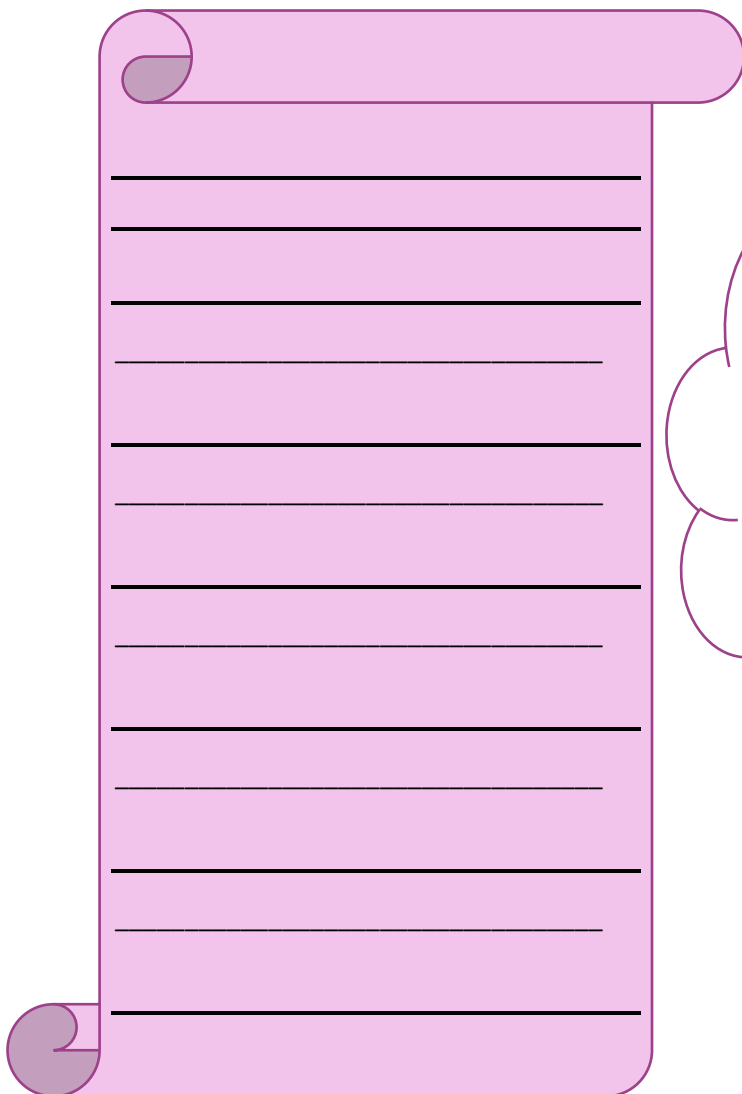
Decidir

Escuchar



3. ¡A crear!

Con el siguiente grupo de palabras y frases, realiza una composición acorde a la aplicación de la clase.



A vertical pink scroll with a rolled-up top and bottom edge. The scroll is filled with horizontal lines, providing space for writing a composition.



4. Escoge de la columna B, la palabra que corresponde con la columna A, y coloréala del mismo color:

Columna A

Expreso mis ideas

Participo

Respeto

Acepto

Reconozco

Propongo

Columna B

Admito

Manifiesto

Intervengo

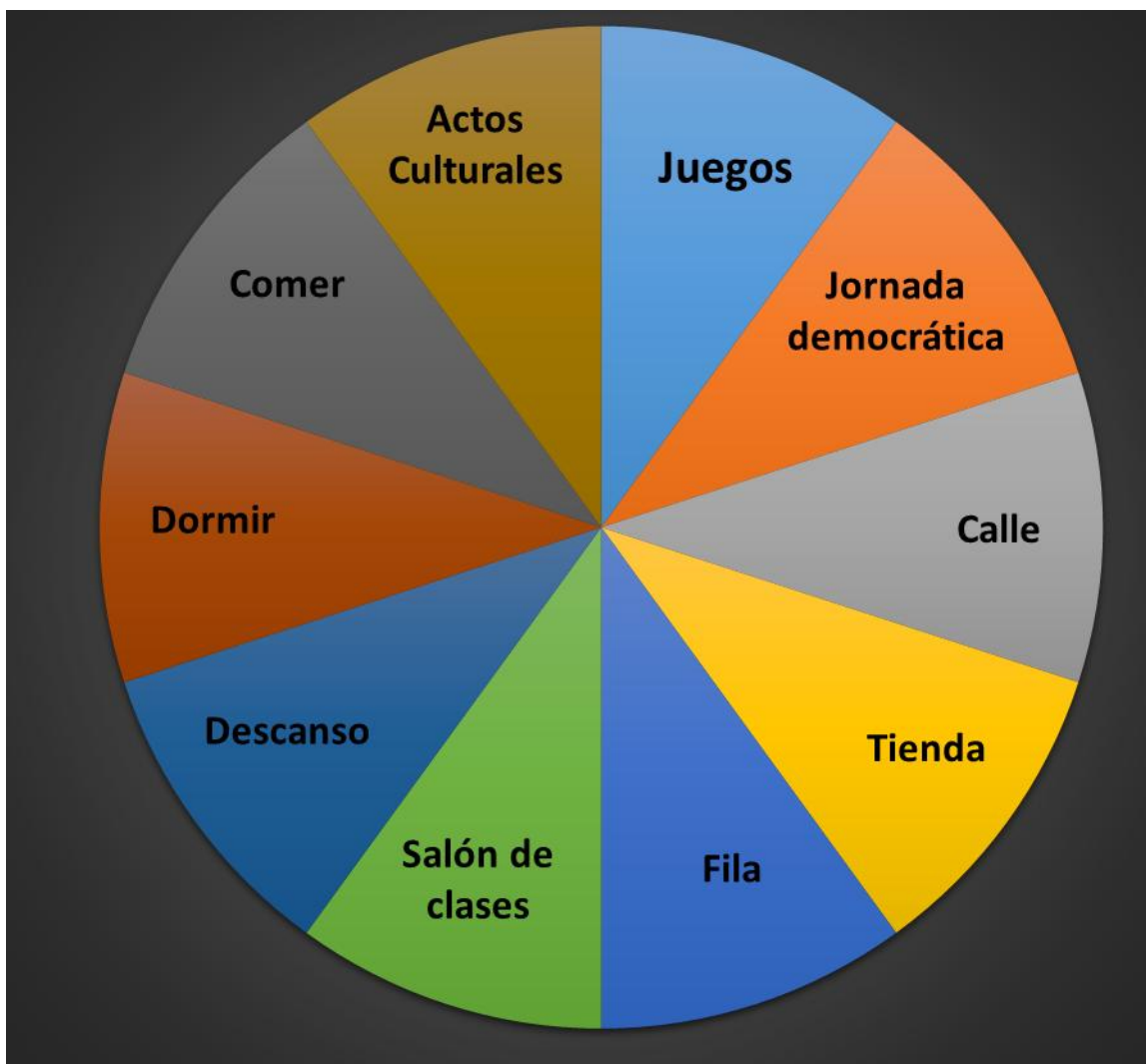
Declaro Opiniones

Obediencia

Distinguir

5. Propongo:

Encierra con un círculo las palabras que reflejen las oportunidades que tienes en tu colegio para expresar tus ideas libremente.



TALLER 5: “ORGANIZA Y APLICA”

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

1. Para realizar la elección del “Gestor de paz”, Ciro y sus amigos realizaron, los siguientes pasos, únelos con sus respectivos significados:

DELIBERAR

Informarse sobre las
propuestas de candidatos.

DECIDIR

Reflexionar sobre las
propuestas.

CONOCER

Votar por un candidato o
propuesta.

SUFRAGAR

Elegir el candidato o votar en
blanco.

2. Cosme y sus amigos propusieron diferentes actividades para presentar en la clausura, escribelas y sugiere otras.



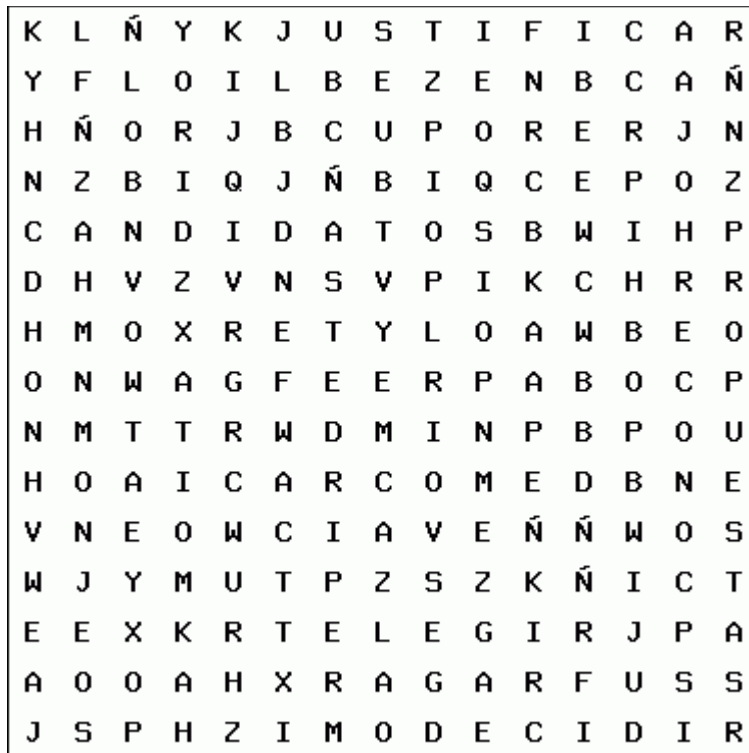
Download from **Dreamstime.com**
This watermark comp image is for previewing purposes only.

ID 26494321
© Aliona Zbughin | Dreamstime.com

3. Imagínate que se acercan las elecciones de “Gestor de paz” en tu colegio y tú eres el candidato(a), escribe tus propuestas para ser elegido:



4. Encuentra las palabras indicadas en la sopa de letras:



- CANDIDATOS
- CONOCER
- DECIDIR
- DELIBERAR
- DEMOCRACIA
- ELEGIR
- GESTION
- JUSTIFICAR
- PARTICIPACION
- PROPUESTAS
- SUFRAGAR
- VOTAR

kokolikoko.com

5. Escoge qué tipo de sentimientos te despiertan las siguientes situaciones:

- Eres elegido por tus compañeros para representar tu curso.



ANSIEDAD

ALEGRIA

TRISTEZA

- Tu mejor amigo no fue elegido por sus compañeros para ser representante de curso:

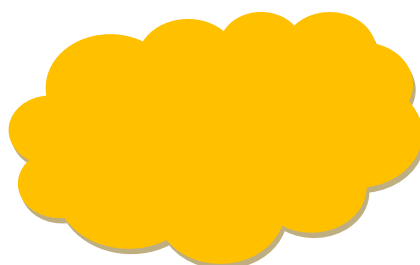


INDIFERENCIA

CONFIANZA

TRISTEZA

6. Señala las relaciones entre la Historia “Gestores de Paz” y la Canción “Que canten los Niños”:



ANEXO 5. FEJINCOC: GUÍA DEL ESTUDIANTE PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS

FEJINCOC



PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS

GUÍA DEL ESTUDIANTE

Grados 1° - 3°

Universidad de la Costa
Tesis de Maestría en Psicología
Ana Montenegro Pérez y Alicia Pérez Willemier
Tutora: Laura Puerta Morales

Talleres de intervención

a. Valora y memoriza

b. Valora y selecciona

c. Valora y proyecta

d. Valora y comprende

TALLER 1: “VALORA Y MEMORIZA”

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

Actividad

1. Escribe con tus palabras el significado de:

Diferencias: _____

Semejanzas: _____

Aceptar: _____

Rechazar: _____

2. Responde: ¿Por qué Fabiola no fue aceptada por sus compañeros?

_____.

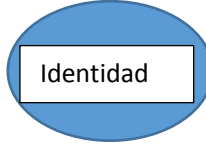
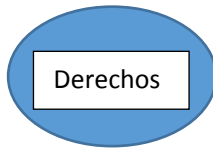
3. De la siguiente lista tacha la palabra que define lo que sintió Fabiola con sus compañeros de clase :

- Rechazo
- Respeto
- Aceptación
- Diferencia

4. De la siguiente lista tacha la palabra que define lo que Fiolly le demostró a Fabiola con su actitud:

- Diferencia
- Discriminación
- Rechazo
- Aceptación

5. Escribe en una hoja de block, una carta a los compañeros de Fabiola y Fiolly, aconsejándolos sobre el buen trato y el respeto a las diferencias con las siguientes palabras:



También lo puedes hacer mediante dibujos!



6. Agrupa abajo las palabras de acuerdo al color que tienen, colocándolas en cada columna:

- | | | | | |
|-------------|-------------|-----------|----------------|------------|
| ACEPTACIÓN | NIÑOS | FAMILIA | DISCRIMINACIÓN | |
| VALORACIÓN | RESPECTO | IDENTIDAD | RECHAZO | DIVERSIDAD |
| AISLAMIENTO | DESIGUALDAD | PAIS | CULTURA | DESPRECIO |





TALLER 2: “VALORA Y SELECCIONA”

1. Une con una línea la palabra que corresponde al dibujo de la historia “Todos a bailar”:



ALEGRIA



TRISTEZA



ACEPTACIÓN

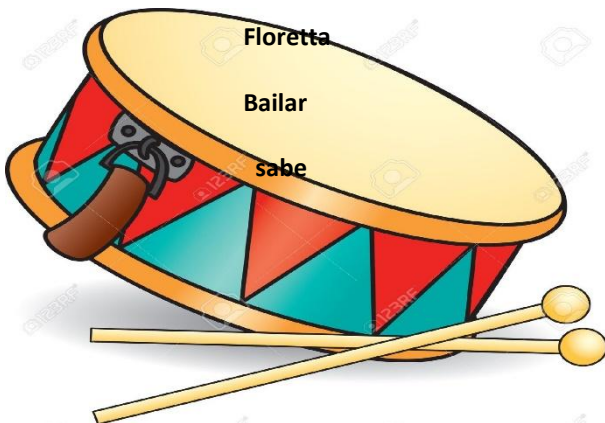
2. Ordena las palabras para formar oraciones:

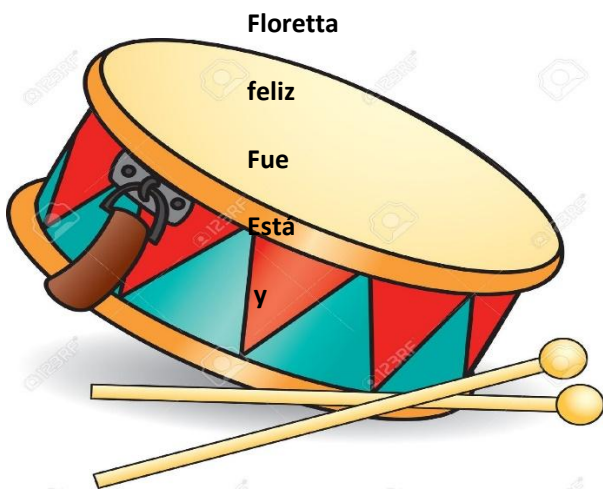
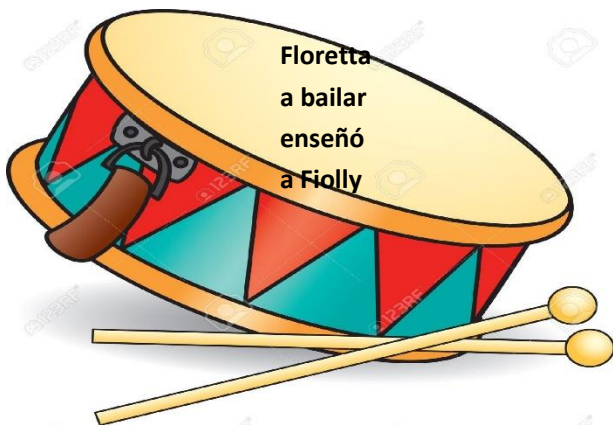
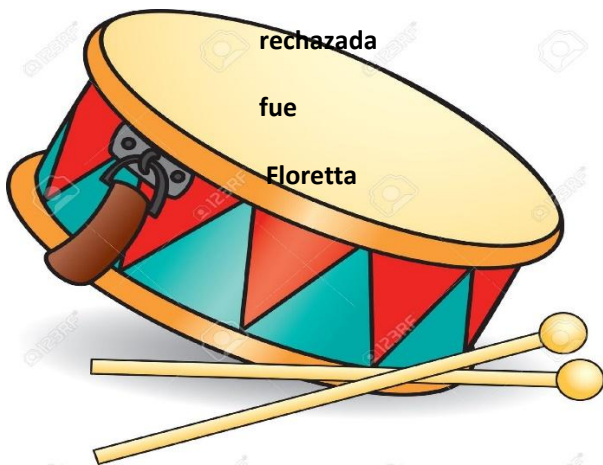
No

Floretta

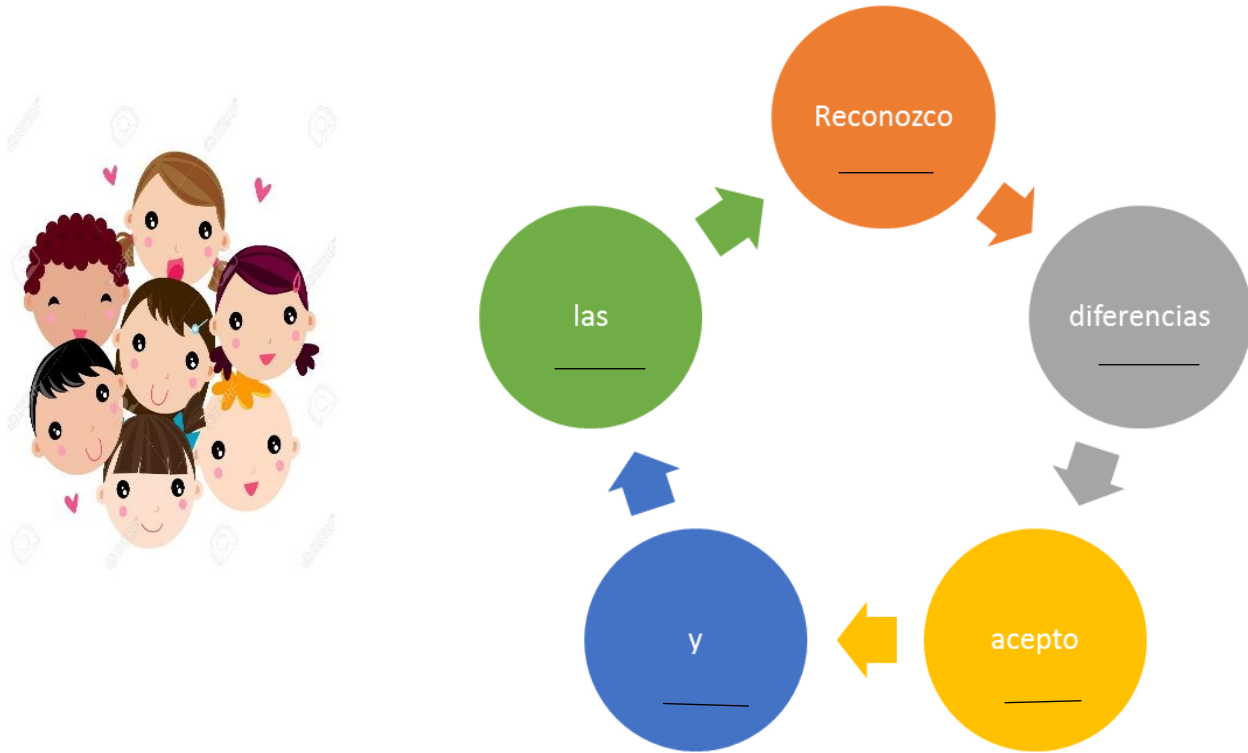
Bailar

sabe





3. Ayuda a Floretta a enumerar las palabras del 1 al 5, para formar la frase.



Frase: _____

4. Colorea el dibujo que corresponde a la historia: “Todos a bailar”





5. Responde en forma oral y/o escrita:

¿Alguna vez tus amigos te han rechazado? _____

¿En qué momento? _____

¿Cómo te sentiste? _____

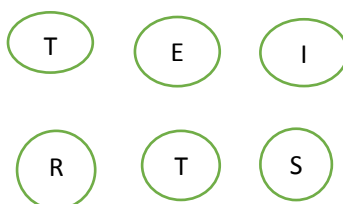


TALLER 3: “VALORA Y PROYECTA”

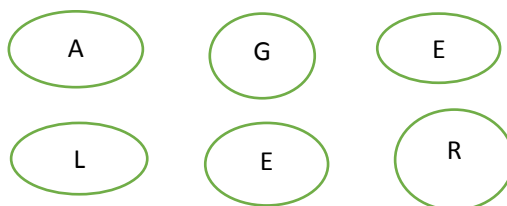
PRÁCTICA DE APRENDIZAJE

1. Arma la palabra ordenando las letras, de acuerdo al dibujo y siguiendo la pista:

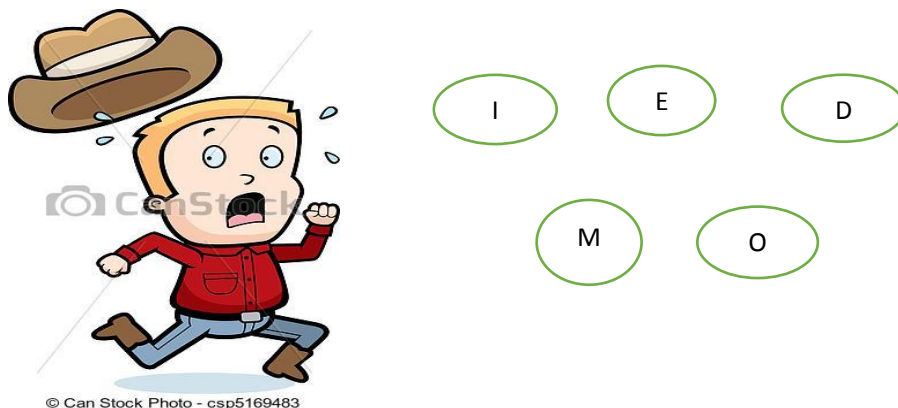
- ✓ Cosme se sintió así, al ver que su amigo Ciro no podía manejar la bicicleta.



- ✓ Cosme se sintió así por la competencia de bicicross



- ✓ Ciro se sintió así, cuando se cayó y no se podía levantar.



- 2. Tacha los dibujos de acuerdo a la situación:

Cosme estaba emocionado por la competencia.



Ciro tenía mucho miedo de manejar la bicicleta.



Cosme y Ciro estaban alegres porque juntos llegaron a la meta.



Cosme estaba muy triste porque sus compañeros se reían de Ciro.



www.shutterstock.com · 55806868

3. Encuentra las 2 frases escondidas, organizándolas de acuerdo al mismo color.



4. Selecciona las palabras que utilizarías para expresar tu desagrado en situaciones de rechazo, y forma una oración:



5. Responde según la historia: “La competencia de bicicross”

- ¿Por qué Cosme estaba muy emocionado esa mañana?

- ¿Cuál era el temor de Ciro?

- ¿Has sentido temor de realizar alguna actividad deportiva? ¿Por qué?

TALLER 4: “VALORA Y COMPRENDE”

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE

Actividad

1. Colorea la palabra que se relaciona con el dibujo:

Primer ejercicio:

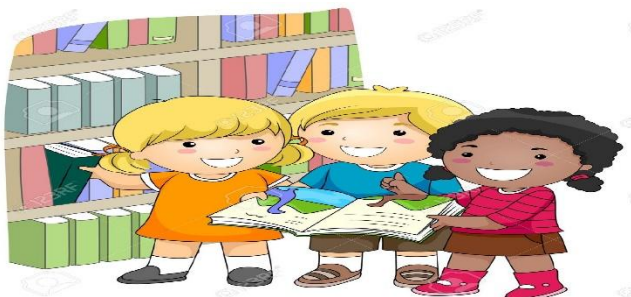


© Can Stock Photo - csp4605523

IGUALES

DIFERENTES

Segundo ejercicio:



RESPETO

CONFLICTO

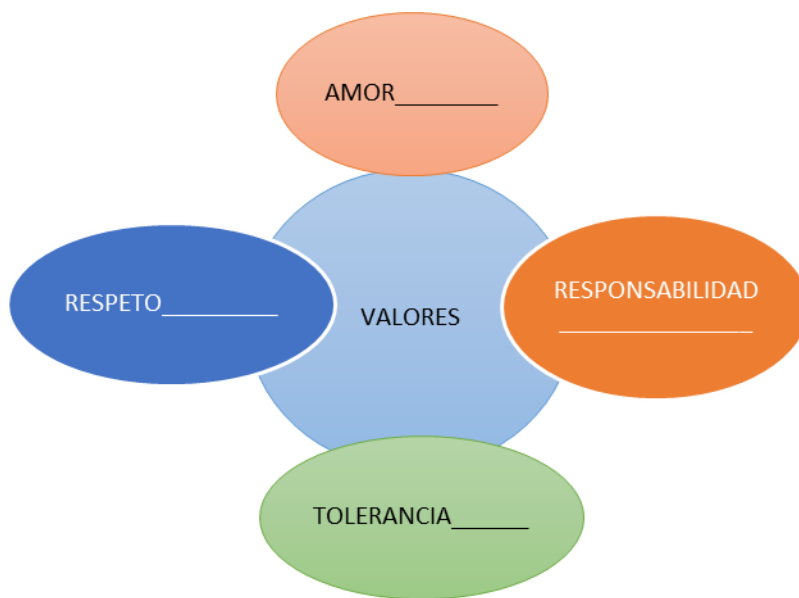
Tercer ejercicio:



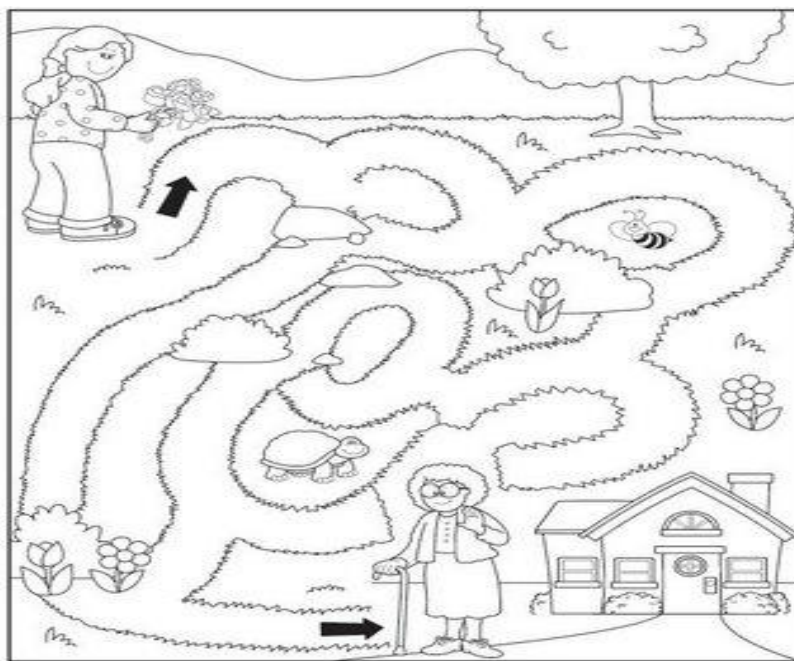
TOLERANCIA

VIOLENCIA

2. Organiza del 1 al 4 los Valores en el orden como aparecen en la historia “Encuentro de padres e hijos”



3. Ayuda a Fiolly a encontrar el valor que practican en su familia:



4. Escribe falso o verdadero de acuerdo al caso:

- _____ Las personas somos únicas e irrepetibles.
- _____ Es importante respetar las diferencias.
- _____ Todos los seres humanos somos iguales.
- _____ Valorar a los demás es fundamental.
- _____ Apoyar situaciones de discriminación es bueno.

5. Escribe tres características que te hacen diferente de tu mejor amigo y/o amiga y colorea el dibujo.



FEJINCOC



PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS

GUÍA DEL ESTUDIANTE

Grados 4° - 5°

**Universidad de la Costa
Tesis de Maestría en Psicología
Ana Montenegro Pérez y Alicia Pérez Willemier
Tutora: Laura Puerta Morales**

Talleres de intervención

a. Razona y diferencia

b. Razona y descubre

c. Razona y reconoce

d. Razona y participa

TALLER 1: “RAZONA Y DIFERENCIA”

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

1. Responde las siguientes preguntas:

a. ¿Porque los compañeros excluyeron a Charlie del grupo de ciencias?

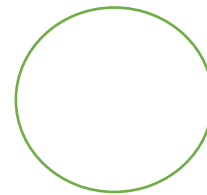
b. ¿Qué hizo Cosme cuando vio que Charlie era discriminado?

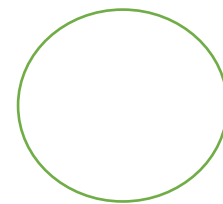
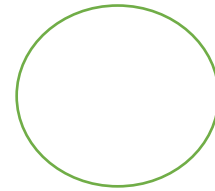
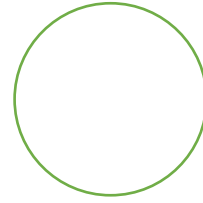
c. ¿Por qué era importante que construyeran rampas en el colegio donde estudiaba Charlie?_____

d. Escribe sinónimos de la palabra **DISCRIMINACIÓN**, teniendo en cuenta la lectura:

e. Escribe antónimos de la palabra **EXCLUSIÓN**, teniendo en cuenta la lectura:

2. Enumera las imágenes según el orden de la historia del 1 al 4:





3. Tacha el dibujo que no corresponde a la historia: “Cosme viaja a Cartagena”







4. Con el siguiente grupo de palabras, escribe un mensaje a Charlie:

Valor Oportunidades Derechos Relaciones Diferencias





TALLER 2: “RAZONA Y DESCUBRE”

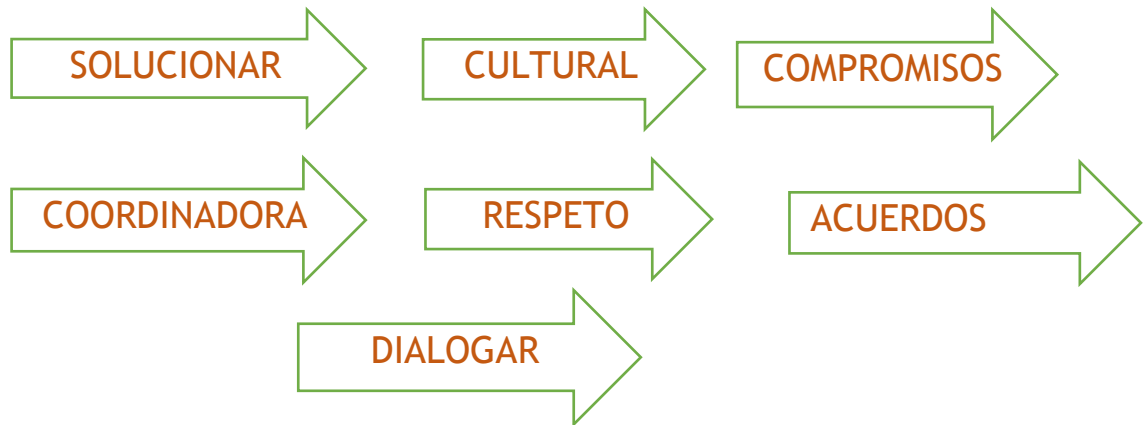
PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

1. Ordena del 1 al 4, los pasos como aparecen los eventos en la historia “Somos diferentes”:

- Cosme y Ciro continuaron su camino. 
- Cosme y Ciro escucharon voces extrañas. 
- Cesarini les explicó a sus amigos lo que sucedió. 
- Cosme y Ciro buscaron a su amigo Cesarini. 

2. Ordena del 1 al 4, los pasos que se deben seguir para resolver los conflictos según la historia “Somos diferentes”:

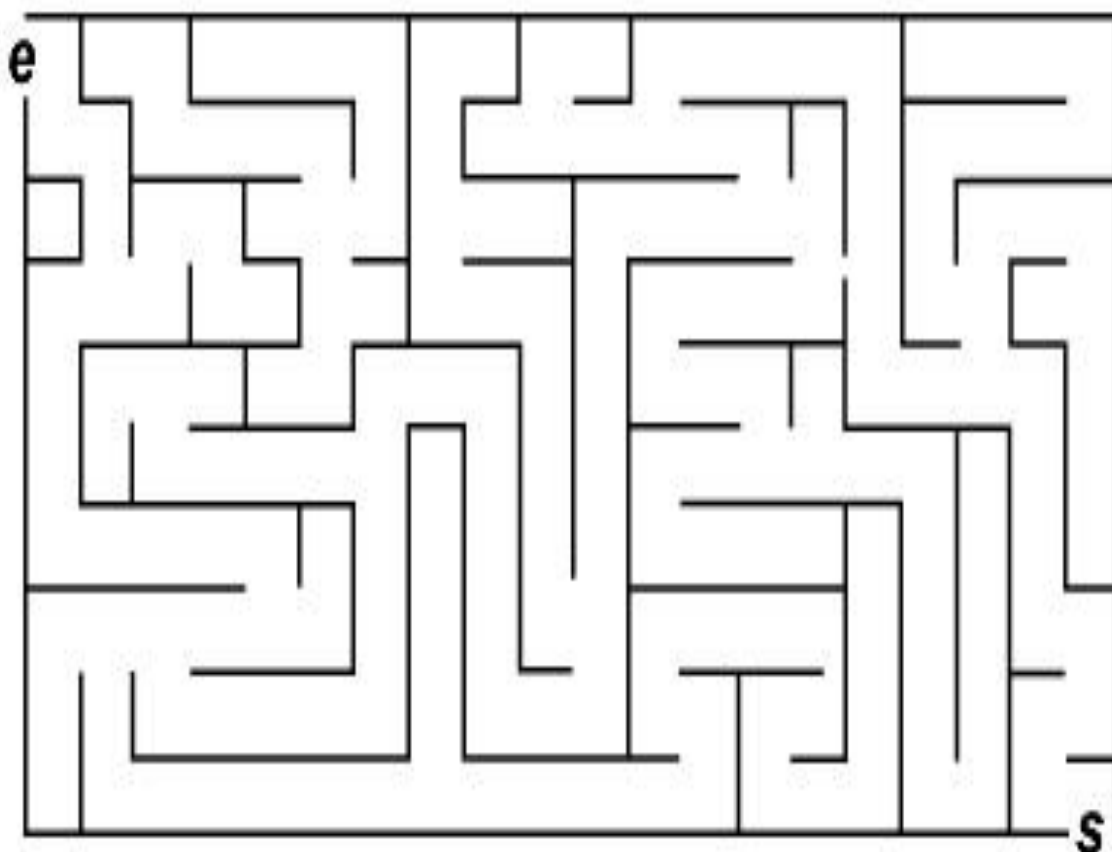
- Llegar a acuerdos. 
- Firmar compromisos de no agresión. 
- Presentar la situación al/a profesor/a. 
- Dialogar con los estudiantes implicados. 

3. Completa el texto con las siguientes palabras:

La _____ los llamó a la oficina para _____ y _____ el conflicto, llegando a unos _____ y firmando _____ de no agresión y les recordó, el _____ que se debe tener por el origen _____ de las personas.

- 4. Ayuda a Cosme y a Ciro a mostrarle a los compañeros de Cesarini, el camino para llegar a los compromisos de no agresión.

Conflicto



Compromisos



5. En la siguiente sopa de letras, encuentra las palabras relacionadas con la historia “Somos diferentes”:

K	O	G	O	L	A	I	D	Y	J	ACEPTACION
C	O	H	A	A	C	E	J	C	K	ACUERDOS
O	T	I	I	V	R	W	C	A	W	COMPROMISOS
B	E	A	C	V	E	Z	O	R	A	CONVIVENCIA
C	P	E	N	K	S	U	M	U	C	CULTURA
N	S	R	E	N	O	S	P	T	U	DIALOGO
O	E	K	V	E	L	Y	R	L	E	FIRMA
I	R	G	I	G	U	Ñ	O	U	R	ORIGEN
C	I	K	V	I	C	B	M	C	D	RESOLUCION
A	E	Y	N	R	I	F	I	A	O	RESPECTO
T	J	N	O	O	O	I	S	A	S	
P	D	C	C	Z	N	R	O	A	F	
E	J	F	N	C	V	M	S	Y	X	
C	S	F	X	D	L	A	C	H	W	
A	N	N	Q	Y	K	F	M	E	J	

kokolikoko.com

TALLER 3: “RAZONA Y RECONOCE”

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

1. Tacha con una X la emoción que tuvo cada personaje de la historia:
“Mezcla de frutas”

- Al ser excluida del grupo, Floretta sintió:



AMOR

TRISTEZA

PENA

- Fiolly al ver que su amiga Floretta era excluida del grupo sintió:



RABIA

PENA

MIEDO

- Al escuchar las razones de Floretta, Cosme sintió:



ALEGRÍA

AMOR

IRA

- Al no tener recipiente para mezclar las frutas, Ciro sintió:



ANGUSTIA

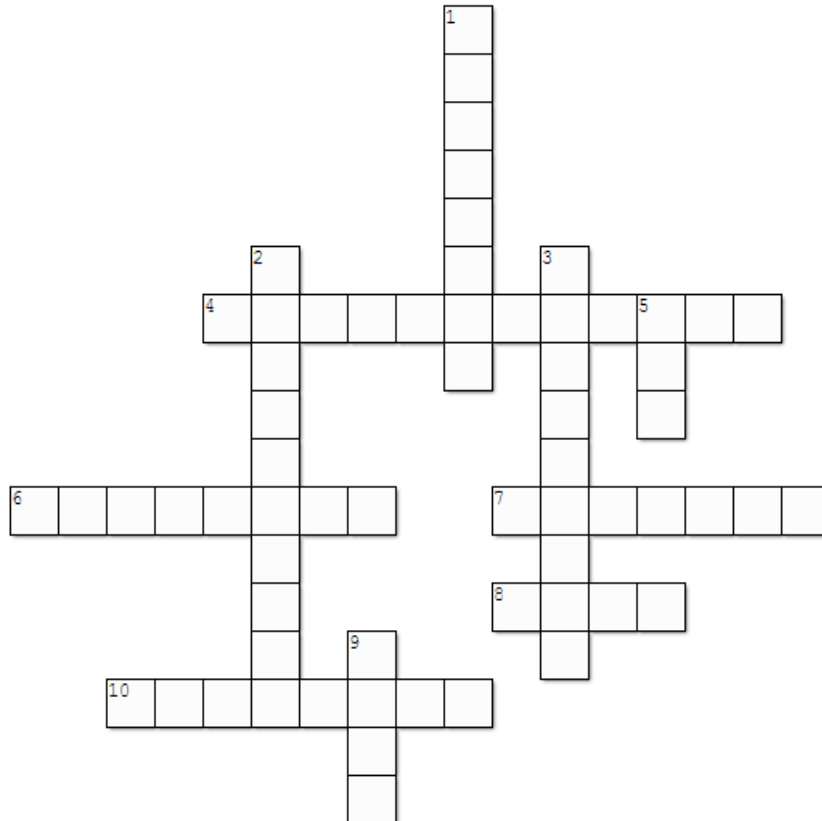
DOLOR

TRISTEZA

2. Resuelve el siguiente crucigrama:

Me coloco en el lugar de otro

Completa el crucigrama de acuerdo a la historia: " Mezcla de frutas"



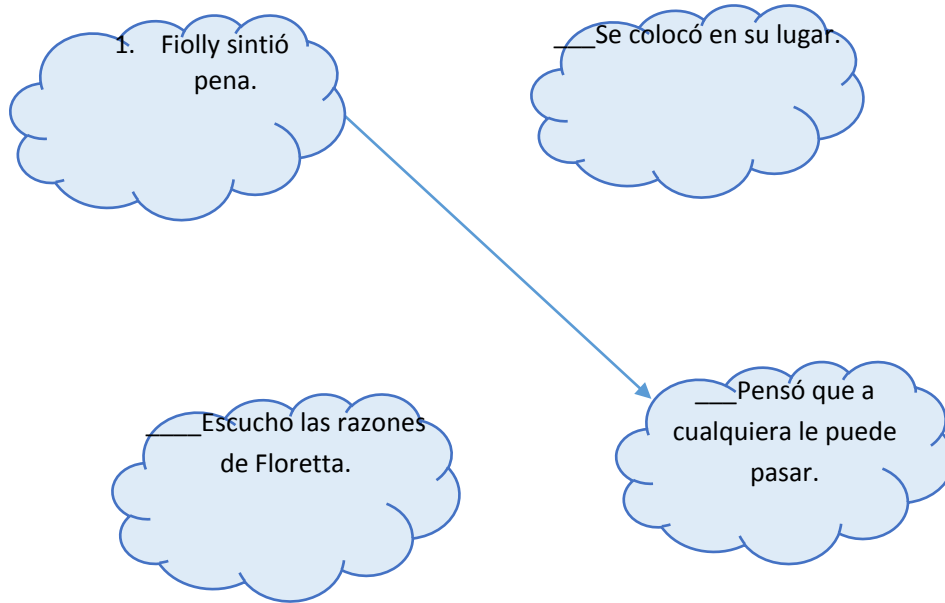
Horizontal

4. Lo que favorece colocarse en el lugar de otro.
6. Lo que le sucedió a Floretta cuando no llevó las peras.
7. Lo que debemos escuchar cuando hay dificultades.
8. Nombre de la fruta que Floretta no pudo llevar a clase.
10. Lo que sintió Floretta por no llevar las peras.

Vertical

1. Lo que sintió Ciro por no tener recipiente para mezclar las frutas.
2. Lo que resolvemos cuando nos colocamos en el lugar de otro.
3. Nombre de la clase donde mezclaron las frutas.
5. Lo que sintió Cosme cuando Floretta no llevó las peras.
9. Lo que sintió Fiolly por su amiga.

3. Sigue la secuencia uniendo con una línea el proceso que siguió Fiolly para colocarse en el lugar de Floretta.



4. Imagina que eres un personaje de la historia “Mezcla de frutas” y responde:

- ¿Qué le dirías a Floretta por no llevar las frutas? _____

- ¿Qué le dirías a los compañeros de Floretta, por excluirla del grupo: _____

- ¿Alguna vez has estado en una situación como la de Floretta? _____
- ¿Qué te sucedió? _____

- ¿Por qué crees que debemos colocarnos en el lugar del otro? _____

TALLER 4: “RAZONA Y PARTICIPA”

PRÁCTICA DE APRENDIZAJE:

1. Responde de acuerdo a la historia:

- ¿Qué opinas de la actitud de Ciro y Cosme, al no dejar que Floretta participara del festival de cometas?

- Escribe si alguna vez has excluido a algún niño o niña de tu juego, o lo has visto hacer: _____

_____.

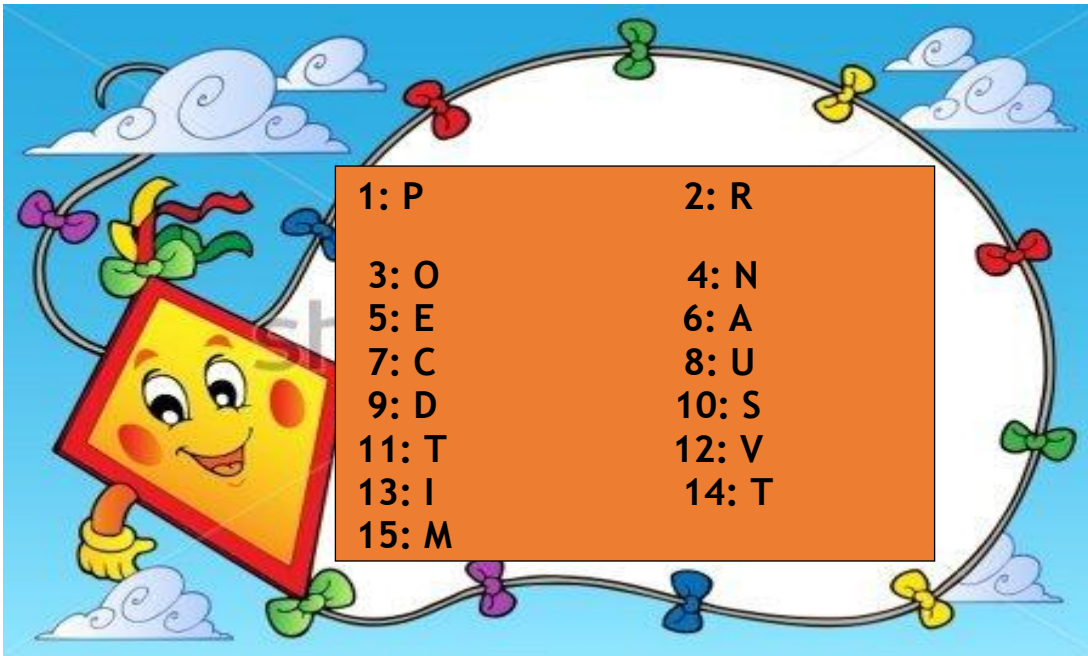
- ¿Por qué es importante proponer acuerdos o normas para evitar la discriminación de personas? _____

_____.

2. Ciro, Cosme y Floretta van a elevar sus cometas. Encuentra las cinco diferencias.



3. Arma la frase, ubicando debajo de cada número la letra que le corresponde siguiendo la clave que se observa a continuación:

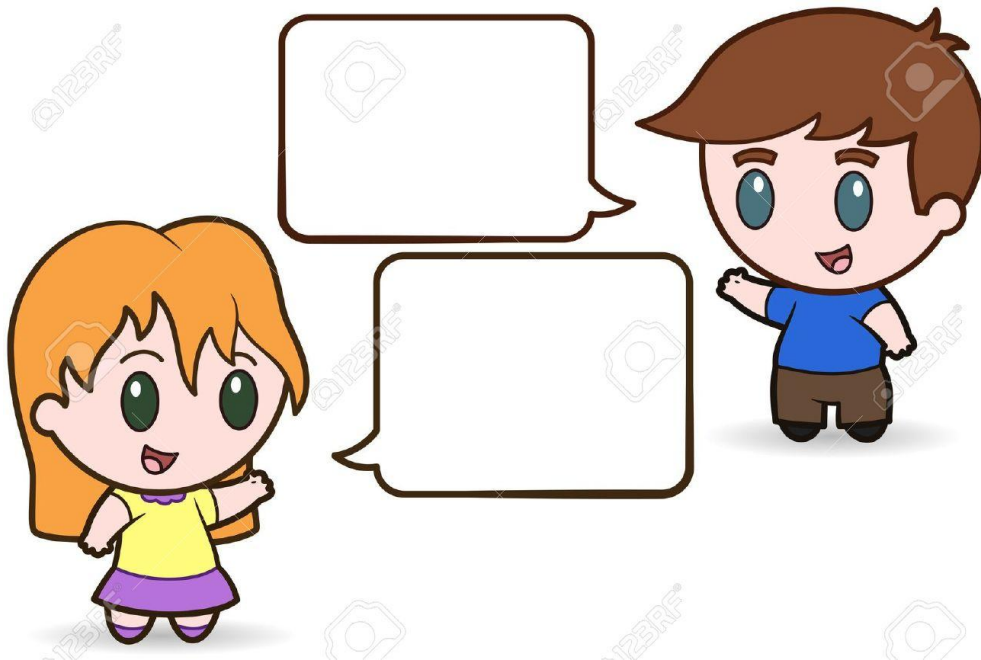


1 — 2 — 3 — 1 — 3 — 4 — 5 — 2 — 6 — 7 — 8 — 5 — 2

9 — 3 — 1 — 10 — 11 — 8 — 5 — 5 — 12 — 13 — 14 — 5 — 4

9 — 13 — 10 — 7 — 2 — 13 — 15 — 13 — 4 — 6 — 7 — 13 — 3 — 4

4. Escribe el acuerdo que propuso Fiolly para que su amiga Floretta participara en el festival de cometas y sugiere un acuerdo que pudo proponer Ciro para el mismo fin.



5. Ayuda a Ciro, Cosme y Floretta a elaborar una cometa. Escribe los pasos que debe seguir para hacerla:

- PRIMER PASO:

- SEGUNDO PASO:

- TERCER PASO:

- CUARTO PASO:



Anexo 6. Cronograma

Tabla 9

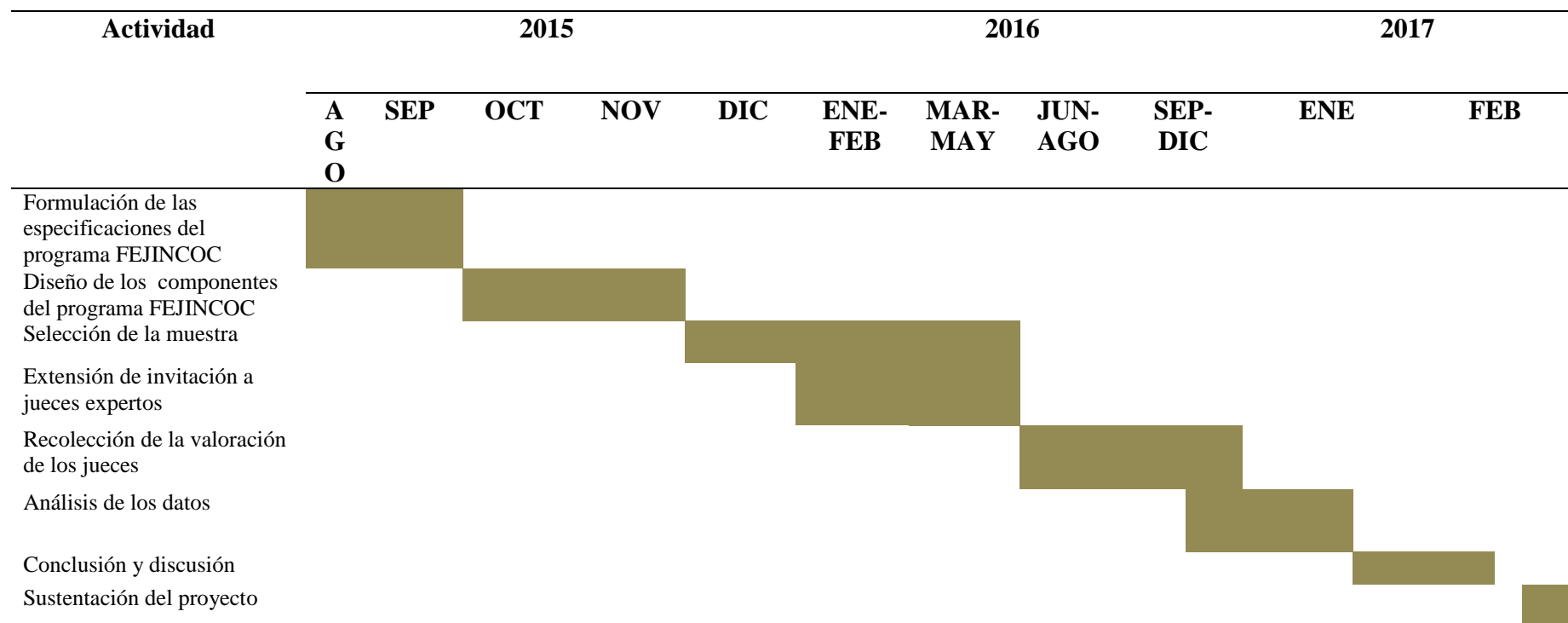
Cronograma

Actividad	2014			
	SEP	OCT	NOV	DIC
Selección del tema	■			
Redacción de planteamiento		■		
Construcción de objetivos			■	
Construcción de marco teórico			■	■

Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.

Actividad	2015						
	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN- JUL	AGOS
Redacción de Justificación	■						
Ajustes de marco teórico		■	■	■	■	■	
Construcción marco metodológico						■	
Construcción de Cronograma						■	
Construcción de Presupuesto						■	
Redacción de Resultados esperados						■	
Sustentación Anteproyecto							■

Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.



Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.

Anexo 7. Presupuesto

Rubro personal

A continuación, se detallan los costos presupuestales que se generan por el personal encargado de desarrollar la investigación.

Tabla 10

Rubro personal

Investigadores	Rol	Dedicación en Horas semanas	Dedicación en Semanas	Valor Unitario	Valor total del efectivo	Costos asumidos por el investigador
Ana Montenegro	Investigador					
	Líder	12	20	\$5.000	\$1.200.000	\$1.200.000
Alicia Pérez	Investigador	12	20	\$5.000	\$1.200.000	\$1.200.000
	Líder					
Total costos personal					\$2.400.000	

Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.

Rubro de materiales e insumos

Seguidamente, se mencionan y describen los costos presupuestales de los materiales e insumos, que se generan en el proceso investigativo para obtener el objetivo central, los costos son asumidos por los investigadores.

Tabla 11

Materiales e insumos

Actividad	Cantidad	Valor unitario	Valor total especie	Valor total efectivo	Observaciones
Textos bibliográficos	6	\$100.00 0		\$600.000	Manuales y textos necesarios para la realización del programa de intervención.
Elementos y papelería	1	\$800.00 0		\$800.000	Se incluyen elementos como Hojas, lápices, borradores, cuadernos, sacapuntas, etc.
Cd's	15	\$2.500	\$0	\$37.500	
Publicación de libros y revistas	1	\$800.00 0	\$0	\$800.000	Se justifican con la realización del programa de intervención
Otros recursos	1	\$600.00 0	\$0	\$600.000	Gastos adicionales
Subtotal inversión en equipos		Subtotal especie	\$0	Subtotal efectivo	\$2.837.500

Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.

Rubro de Viáticos

A continuación, se mencionan y describen los costos de viáticos presupuestales que se generan en el proceso investigativo para obtener el objetivo central, los costos son asumidos por los investigadores.

Tabla 12

Rubro de viáticos

Actividad	Justificación	Cantidad	Estadía (Días)	Valor unitario	Valor total especie	Valor total efectivo	Observaciones
Taxis y buses	Desplazamiento de las investigadoras	50		\$6000		\$300.000	
Subtotal Inversión en Transporte y Viáticos		Subtotal Especie:		\$0	Subtotal Efectivo:	\$300.000	

Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.

Rubro de adquisición de software

Seguidamente, se mencionan y describen los costos presupuestales de la adquisición de software, que se generan en el proceso investigativo para obtener el objetivo central, los costos son

Tabla 13

Tabla de adquisición de software

Actividad	Cantidad	Valor Unitario	Valor Total efectivo	Costos asumidos por el investigador		
				Especie	Efectivo	Especie
IBM SPSS Statistical Package For Social Sciences. Standard	1	\$1.937.800	\$ 1.937.800		\$1.937.800	

Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.

Presupuesto General

Se desglosan los costos presupuestales generales que se originaran por el desarrollo de la investigación.

Tabla 14

Presupuesto General

Rubros	Costos Total	Costo asumido por el investigador
Rubro personal	\$2.400.000	\$2.400.000
Rubro de viáticos	\$300.000	\$300.000
Rubro de materiales e insumos	\$2.837.500	\$2.837.500
Costos de IBM SPSS Statistical Package For Social Sciences: Standard	\$ 1.937.800	
Improvistos	\$500.000	\$500.000
Costos totales	\$7.975.300	\$6.037.500

Nota: Por A.C. Montenegro y A.E. Pérez, 2017.