

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**INTERVENCION PSICOEDUCATIVA DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN NIÑOS
DE 6 A 11 AÑOS EN AMBIENTE ESCOLAR**

Leidys Gabriela Martínez

Juliett Vitalia Peña Ortiz

Sonia Milena Uribe Garzón

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Facultad de psicología

Especialización en Psicología Educativa

Bogotá, D.C., Abril de 2015

**INTERVENCION PSICOEDUCATIVA DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN NIÑOS
DE 6 A 11 AÑOS EN AMBIENTE ESCOLAR**

Leidys Gabriela Martínez

Julieta Vitalia Peña Ortiz

Sonia Milena Uribe Garzón

Asesora

Patricia Janeth Pitta Vargas

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Facultad de psicología

Especialización en Psicología Educativa

Bogotá, Abril de 2015

Tabla de contenido

Resumen, 7

Abstract, 8

Introducción, 9

Justificación, 9

Marco de referencia, 11

 Marco teórico, 11

 Marco empírico, 18

Marco metodológico, 21

 Contexto institucional, 21

 Planteamiento del problema, 24

 Objetivos, 25

 Objetivo general, 25

 Objetivos específicos, 25

 Diseño, 25

 Participantes, 26

 Instrumentos, 26

 Procedimiento, 27

Resultados, 30

Discusión de resultados, 34

Conclusiones, 38

Recomendaciones, 39

Referencias, 40

Apéndices, 45

Lista de tablas

Tabla 1. Descripción de la muestra poblacional, 26

Tabla 2. Resultados protocolos pruebas iniciales, 31

Tabla 3. Resultados protocolos de evaluación final, 33

Tabla 4. Análisis estadístico T y nivel de significancia bilateral, 34

Lista de figuras

Figura 1. Árbol de problemas, 24

Lista de apéndices

- Apéndice A. Talleres de intervención pasantía programa, 46
- Apéndice B. Programa de intervención desarrollo de las habilidades cognitivas DHAC, 62
- Apéndice C. Test funciones ejecutivas, 65
- Apéndice D. Consentimiento informado 68
- Apéndice E. Anamnesis, 69
- Apéndice F. Resultados de la anamnesis, 72
- Apéndice G. Sub prueba de WISC-IV para niños, 75
- Apéndice H. Prueba de Stroop de Colores y Palabras, 79
- Apéndice I. Pruebas iniciales comportamiento (Faux Past, Tom), 82
- Apéndice J. Resultados de protocolos iniciales 86
- Apéndice k. Prueba de Teoría de la Mente Hinting Task, 88
- Apéndice L. Pruebas de ENI de atención, fluidez semántica y fluidez fonética, similitudes y matrices, 91
- Apéndice M. Resultados protocolos finales, 94

Resumen

El propósito de esta pasantía fue optimizar las funciones ejecutivas frías y calientes en un grupo de 28 estudiantes de tres colegios distritales, con el fin de mejorar su rendimiento académico y convivencial. Para esto se aplicaron protocolos de evaluación diagnóstica pre y post de función ejecutiva y teoría de la mente y se implementaron dos programas de entrenamiento, uno psicoeducativo y otro de habilidades cognitivas. Los resultados obtenidos señalan que por medio de la estimulación cognitiva que recibieron los participantes, hubo un incremento significativo en cuanto a: mejoría en el control inhibitorio de respuestas automáticas, razonamiento verbal y abstracto, memoria de trabajo y en la atención ejecutiva y a su vez mejor capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y generar estrategias que estén acordes a éstas; así mismo se evidenció un aumento en las habilidades necesarias para desenvolverse de mejor manera en las interacciones sociales.

Palabras clave: funciones ejecutivas, intervención psicoeducativa, cognición social.

Abstract

The aim of this research was to improve Hot and Cool executive functions in 28 children were enrolled in 3 public schools. It was in order to optimize their academic and social development. The assessment's protocols were applied before and after the intervention. It assessed executive function and theory of mind. The intervention included two training programs, cognitive abilities and social-emotional skills. The results point to a significant increase in cognitive and social-emotional development after the program application. It was associated to better inhibitory control of automatic responses, abstract and verbal reasoning, work memory and executive attention. Social skills and emotional behavior improved also. They became most adaptable to novel situations in social contexts.

Key Words: executive functions, psychoeducational intervention, social cognition.

Introducción

Las funciones ejecutivas son habilidades propias del ser humano que ayudan a realizar diferentes tareas y a enfrentarse a diferentes situaciones de la vida cotidiana. Gracias a las funciones ejecutivas se pueden establecer metas, planearlas, anticiparlas, iniciar su ejecución y alcanzar la meta.

Conociendo la importancia de las funciones ejecutivas en la vida de los seres humanos se hace indispensable saber más acerca de ellas y principalmente de su potencialización en los niños y las niñas de edad escolar, para que de esta manera su rendimiento académico y convivencial sean los óptimos de acuerdo a su desarrollo y puedan responder adecuadamente a los requerimientos del aula de clases.

Es por esto que en las últimas décadas se ha aumentado la necesidad y el interés por conocer acerca de las funciones ejecutivas no sólo desde una óptica neuropsicológica sino también desde una perspectiva pedagógica, en la cual los maestros juegan un papel importante. En este sentido, el desarrollo de la presente pasantía busca ejercitar las funciones ejecutivas frías y calientes en los niños, identificando inicialmente aquellos que presentan inmadurez y dificultad en el desarrollo de éstas, a través de la observación comportamental y académica de los estudiantes en el aula, y a partir de una lista de chequeo de sintomatología frontal, para así contribuir a la implementación de estrategias que favorezcan el componente cognitivo y emocional.

Justificación

La labor del docente, continuamente se ve enfrentada a situaciones con los estudiantes, en donde se evidencian dificultades de tipo cognitivo (poca capacidad para interiorizar los conceptos), comportamental (dificultad en el seguimiento de instrucciones) y emocional (poca motivación para el aprendizaje), que en ocasiones no se sabe cómo manejar o simplemente se le da mayor relevancia a lo cognitivo desconociendo que el componente emocional juega un papel

primordial en todas las áreas de la preparación académica (Blair & Diamond, 2008; Duckworth & Seligman, 2005; Entwisle, Alexander & Olson, 2005; McClelland et al., 2006 citado en Nayfeld, Fuccillo & Greenfield, 2013).

El interés de este trabajo surge a partir de la observación de conductas y dificultades representadas en el bajo rendimiento académico y convivencial de los estudiantes de primaria de las jornadas mañana y tarde, de tres instituciones de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), de carácter público como son: el Colegio Entre Nubes Sur Oriental localidad cuarta, Colegio Provincia de Quebec de la localidad quinta y el Colegio Rufino José Cuervo de la localidad sexta. Instituciones que ofrecen formación académica desde los grados preescolares hasta la media técnica.

Dentro de las dinámicas institucionales de estos tres colegios se han visto en la necesidad de crear y desarrollar proyectos constantes que generen en los estudiantes otras alternativas para mejorar su rendimiento académico, estrategias para resolver pacíficamente los conflictos y utilización del tiempo libre, entre otros, sin embargo se ha encontrado que al realizar cada año los diagnósticos pedagógicos y caracterizaciones de los estudiantes se siguen evidenciando dificultades en las dimensiones: cognitiva, socio afectiva, y físico-creativa, además de tener resultados bajos en las pruebas externas (Pruebas SABER) y pobres desempeños en las áreas que contempla el plan de estudios (Secretaría de Educación de Bogotá, 2008).

Teniendo en cuenta que las funciones ejecutivas han sido identificadas como un componente importante para que se dé el desarrollo exitoso de niños y adolescentes (Diamond y Lee, 2011 citado en Flores, Castillo & Jiménez, 2014) y de acuerdo a las concepciones que se tienen acerca de la relación entre las funciones ejecutivas y el aprendizaje en los niños de bajos ingresos (Espy et al., 2004; Farah et al, 2006; Noble et al., 2007 citado en Nayfeld et al., 2013). Se busca a través del desarrollo de la pasantía optimizar las funciones ejecutivas frías y calientes por medio

de dos programas de entrenamiento en el aula de clases: Desarrollo de las Habilidades Cognitivas (DHAC) y Capacidades y Competencias Para la Vida (CCPV), cuyo propósito es generar mayor control cognitivo de las respuestas impulsivas y emocionales, y el procesamiento cognitivo más selectivo, permitiendo aumentar su capacidad para mantener y manipular información y generar mejores y mayores alternativas, hipótesis y estrategias con las cuales podrá enfrentarse no solo a su vida académica sino también a su vida cotidiana (Flores et al., 2014).

Marco de referencia

Marco teórico

El concepto de función ejecutiva inició con Luria (1966) pues fue el quien introdujo por primera vez la noción de una actividad cognitiva que regula el comportamiento y que permite actuar en función de un objeto. A partir de diversos estudios dedujo que la programación, la regulación, el control y verificación de la actividad dependen del lóbulo frontal. Según Luria (1966) cuando una persona tiene una lesión en esta área se produce una afectación en la resolución de problemas del individuo.

A partir de estos estudios de Luria (1966) se plantearon diferentes modelos para explicar esta función reguladora, según (Tirapu, Garcia, Luna, Roig & Pelegrín, 2008a/ 2008b) los modelos más representativos son: los modelos y teorías de la información contextual, del acontecimiento complejo y estructurado, de memoria de trabajo, de la decodificación adaptativa, de la teoría integradora de Miller y Cohen (2001) y los modelos factoriales de control ejecutivo.

Así, mismo la teoría del filtro dinámico, el modelos de los ejes diferenciales en el control ejecutivo, la hipótesis de la representación jerárquica, el modelo de control atencional, el sistema atencional supervisor y la teoría de la complejidad cognitiva y control que es en la que nos basamos para el desarrollo de esta pasantía.

La teoría de la Complejidad cognitiva y control de Zelazo y Frye (1998) describen las funciones ejecutivas como los mecanismos implicados en la orientación de procesos cognitivos encaminados hacia la resolución de problemas, siendo así un macro constructo que atraviesa cuatro fases: 1) la representación del problema, 2) la selección de un plan de acción, 3) la ejecución del plan y 4) su evaluación, que implica detectar el error y su corrección (Zelazo, Carter, Reznick & Frye, 1997).

Zelazo y Frye (1998) proponen diferenciar los aspectos ejecutivos emocionales y motivacionales como funciones “hot” o calientes, de los aspectos ejecutivos puramente cognitivos “cool” o fríos y dice que el equilibrio entre estos dos componentes da a las personas la capacidad de regular su comportamiento.

Las funciones ejecutivas calientes están relacionadas con el sistema afectivo ventral y con la corteza orbito frontal, la cual es fundamental en este sistema mientras que las funciones ejecutivas frías dependen de la corteza prefrontal dorsolateral y la corteza parietal lateral, las cuales conforman el sistema ejecutivo dorsal (Zelazo y Müller, 2002).

Dentro de las funciones ejecutivas frías se encuentran la planeación, la solución de problemas, la memoria de trabajo verbal, memoria de trabajo visoespacial secuencial y la memoria de trabajo visual, la flexibilidad mental, la fluidez verbal, el control de memoria (codificación), la eficiencia (tiempo de ejecución), la secuenciación, la atención selectiva, la resistencia a la interferencia, la formación de conceptos, la inhibición de impulsos, la selección de estímulos ((Burgess, Veitch, de lacy Costello y Shallice, 2000; Damasio, 1998; Flores y Ostrosky, 2002; Grafman y Litvan, 1999; Metcalfe y Mischel, 1999; Miller y Cohen, 2001; Shallice, 1988; Stuss y Benson, 1986; Stuss y Knight, 2002; Zelazo y Müller, 2002).

Y por otro lado se encuentran las funciones ejecutivas calientes, como el procesamiento de riesgo – beneficio, el mantenimiento de respuestas positivas, el control inhibitorio, la detección

de selecciones de riesgo, el control motriz (Flores y Ostrosky, 2002), la regulación del comportamiento social y la toma de decisiones sobre aquellos eventos que tienen una consecuencia significativamente emocional (Bechara, Damasio, Damasio y Lee, 1999; Damasio, 1995; Grafman y Litvan, 1999).

McDonald (2008) y Metcalfe y Mischel (1999) señalan que la interacción de estos dos sistemas es necesaria para que exista una buena autorregulación y una mejor capacidad de dirigir las acciones hacia una meta determinada. Así mismo McDonald (2008) expone que las funciones ejecutivas calientes influyen sobre las funciones ejecutivas frías, específicamente los procesos socio afectivos sobre la memoria de trabajo, así que los dos sistemas trabajan de manera complementaria.

Por otro lado el desarrollo de las funciones ejecutivas durante la infancia para algunos autores implica la aparición de diversas funciones cognitivas que le permiten al niño: “mantener información, manipularla y actuar en función de ésta. Autorregular su conducta, logrando actuar de forma reflexiva y no impulsiva. Y adaptar su comportamiento a los cambios que pueden producirse en el entorno” (Tirapu et al., 2008b, p 743).

Según el autor, la aparición de estas capacidades cognitivas responde al incremento progresivo de las reglas que el niño puede aplicar y formular en la resolución de problemas; adquiriendo así un mayor control ejecutivo, proceso que dependerá de la maduración de las regiones prefrontales. A su vez cada nuevo sistema de reglas que adquiere le permite al niño ejercer un mayor grado de control sobre su pensamiento y sobre su comportamiento (Zelazo, Müller, Frye & Marcovitch, 2003).

Este documento está enfocado en esta teoría, ya que uno de sus principios básicos es que la función ejecutiva corresponde a la resolución de problemas dirigida a un objetivo (Arán & López, 2013).

Así mismo, el desarrollo de la función ejecutiva desde la teoría de la complejidad cognitiva y el control, se explica en función de los cambios que acontecen con la edad en cuanto a la máxima complejidad del sistema de reglas que el niño puede formular y emplear durante las fases de resolución de problemas (Zelazo et al. 2003), lo cual muestra la función ejecutiva como un proceso y no como un mecanismo.

Anatomía funcional de la corteza prefrontal.

La corteza prefrontal se divide en tres regiones: corteza prefrontal dorsolateral (CPFDL), corteza prefrontal medial (CPFM) y corteza orbitofrontal (COF), (Fuster, 2002) cada una de ellas presenta una organización particular y propiedades funcionales específicas. Ontogenéticamente, la corteza prefrontal (CPF) es la estructura que más tarda en completar su desarrollo y maduración (Casey et al., 2001).

La corteza dorsolateral prefrontal se relaciona con los procesos cognitivos más complejos que el hombre ha desarrollado a través de su evolución (Fuster, 2002); como las funciones ejecutivas de planeación, memoria de trabajo, abstracción, solución de problemas complejos, flexibilidad mental, generación de hipótesis y estrategias de trabajo, seriación y secuenciación, fluidez verbal (Stuss y Alexander, 2000) y representa el aspecto frío de la toma de decisiones (Kerr & Zelazo, 2003).

Fernández, Baird & Posner (2000) señalan como procesos de la corteza prefrontal dorsolateral la autoevaluación (monitoreo) del desempeño y del ajuste (control) de la actividad con base en el desempeño continuo.

A diferencia de la corteza dorsolateral prefrontal la corteza orbitofrontal (COF), según Damasio (1998) se relaciona con aspectos afectivos y motivacionales de las funciones ejecutivas. Participa en la regulación de las emociones y conductas afectivas y sociales, así como en la toma

de decisiones con contenido motivacional. Así mismo, se considera que la COF representa el sistema emocional para la regulación de la conducta (Kerr & Zelazo, 2003).

Por último, la corteza frontal medial (CFM), está relacionada con los procesos de inhibición de respuestas, la regulación de la atención, de la conducta y de estados motivacionales y de la agresión (Fuster, 2002). De acuerdo con Miller y Cohen (2001) el cíngulo anterior participa en la detección de errores y solución de conflictos.

Desarrollo de las funciones ejecutivas.

De acuerdo a algunos planteamientos realizados por autores como Anderson (2002); Diamond (2002) y Huizinga et al. (2006 citado en Flores & Ostrosky, 2012) las funciones ejecutivas presentan un desarrollo acelerado en la infancia, con unos cambios importantes en etapas iniciales o medianas de la adolescencia. Así mismo, Rosselli, Jurado y Matute (2008) plantean que el desarrollo del control atencional se da de forma progresiva desde el nacimiento, y alcanza niveles completos a la edad de 10 años (Capacidad para cambiar de una estrategia a otra), sin embargo, en la planeación y fluidez verbal el desarrollo de las funciones ejecutivas continua hasta la adolescencia y adultez temprana.

Para Rosselli et al. (2008) las funciones ejecutivas hacen su aparición en los niños desde el momento de la lactancia, las cuales se van optimizando y es así cuando, al primer año el niño es capaz de controlar la conducta, actuar sobre un objeto utilizando información previa, hacer uso de herramientas y desarrollar la posibilidad de solucionar problemas.

Según algunos análisis de estudios realizados por Flores y Ostrosky (2012) los niños en edades comprendidas entre los 4 o 5 años, se les facilita resolución de situaciones relacionadas con las funciones ejecutivas puesto que es en esta edad donde los niños desarrollan reglas de alto orden en su estructura cognitiva.

Flores et al (2014) dividen el desarrollo de las funciones ejecutivas en cuatro etapas:

Fe de desarrollo muy temprano.

Esta etapa comprende entre los 6 y los 8 años y contempla el desarrollo de la detección de selecciones de riesgo.

Fe de desarrollo temprano.

Abarca desde los 9 a los 11 años, en donde se desarrollan una de las principales funciones ejecutivas como lo es el control inhibitorio, el cual permite a los niños en situación escolar inhibir las respuestas impulsivas ante determinada actividad. La capacidad de inhibir comportamientos automáticos, empieza a desarrollarse desde el primer año de vida sin embargo, continúa mejorando a lo largo de la infancia (Diamond, 2002).

Williams, Ponesse, Schachar, Logan, y Tannock (1999) encontraron que los niños tienen una capacidad significativamente mejor de inhibir respuestas en edades comprendidas entre 9 y 12 años comparados con niños de 6 a 8 años. La superioridad del control atencional en niños de 9 a 11 años fue corroborada por Brocki y Bohlin (2004) en la prueba de Ejecución Continua (Continuous Performance Test). Se ha sugerido que la adquisición de un nivel adulto del control inhibitorio en este tipo de tareas sucede hacia los 10 años de edad (Welsh et al., 1991; Rosselli et al., 2008, pp. 26-27).

En esta etapa también se observa un avance significativo de la construcción inicial de la capacidad de clasificación por analogías (semejanzas), puesto que existe una mayor capacidad para analizar y discriminar perceptualmente características de las cosas (memoria de trabajo viso espacial; Rosselli et al., 2008).

Fe de desarrollo intermedio.

Comprende de los 12 a los 15 años, y se acentúan de manera más evidente procesos como la memoria de trabajo, la cual alcanza un nivel más complejo desde los 9 años.

En esta etapa se complejizan también el proceso de flexibilidad mental, presente desde la infancia y el cual le permite tomar decisiones que generen comportamientos y respuestas eficientes y flexibles ante los distintos eventos que se puedan presentar. De Luca y colaboradores (2003, citado en Roselli et al., 2008) manifiestan que la habilidad para cambiar de una estrategia a otra alcanza el nivel adulto en edades comprendidas entre los 8 y 10 años.

La planeación viso espacial, la cual se desarrolla desde la infancia y alcanza su desempeño máximo hacia los 12 años, la memoria estratégica (capacidad de mejorar proceso de memorización vs aprendizaje, metacognición) y la planeación secuencial, también hacen parte de los procesos relevantes que se dan en estas edades. De acuerdo a Hudson, Shapiro y Sosa (1995, citado en Rosselli et al., 2008) desde los tres años el niño comprende qué es un plan y manifiesta propósitos verbales simples para proceder. Sin embargo, es entre los 5 y los 8 años donde autores como Anderson, Anderson y Lajoie (1996); Huizinga, Dolan y van der Molen (2006); Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky (2007); Welsh et al. (1991 citado en Rosselli et al., 2008) manifiestan que se observa mayor desarrollo en las habilidades para planear en esta edad la cual desacelera entre los 9 y 10 años.

Fe de desarrollo tardío.

Dada desde los 16 a los 30 años, donde se desarrollan en un nivel de mayor complejidad las funciones ejecutivas como fluidez verbal y la actitud abstracta. Autores como Anderson, Anderson, Northram, Jacobs y Catroppa (2001); Regard, Strauss y Knapp (1982) sugieren que el desarrollo de la fluidez es equivalente al de adulto a los 10 años de edad; sin embargo Klenberg, Korkman y Lahti-Nuutila (2001) afirman que esta habilidad continua desarrollándose en la adolescencia y la adultez.

El desarrollo de las funciones ejecutivas y su estimulación adecuada durante las edades indicadas, tiene grandes implicaciones para el desarrollo cognitivo de los niños en la medida en

que se logre que todos sus procesos lleguen a optimizarse de formas más complejas hasta alcanzar niveles de mayor abstracción (Flores et al., 2014).

Marco empírico

A continuación se describen algunas investigaciones realizadas por otros autores, las cuales guardan relación con el tema de estudio de la presente pasantía:

La investigación realizada por Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson y Grimm (2009) quienes buscaron analizar los aportes de la Función Ejecutiva fría y caliente en los resultados académicos y comportamentales en un jardín infantil. Para este estudio tomaron una muestra de 173 niños provenientes de siete escuelas de educación infantil y 36 maestros.

Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario demográfico de familia y la Prueba Woodcock-Johnson III de Evaluación Cognitiva Intellectual Habilidades-Breves (BIA), que es una prueba reconocida para evaluar la capacidad cognitiva de los niños; también se usó una batería de codificación en directo, adaptado de la Evaluación de Autorregulación del Preescolar - PSRA McClelland et al. (2007), la cual estaba compuesta por cuatro tareas diseñadas para aprovechar distintas dimensiones de la función ejecutiva.

Los resultados mostraron que hubo una correlación moderada ($r = 0,50$) entre los factores calientes y fríos. La función ejecutiva caliente se mostró como un factor predictivo de conductas relacionadas con el comportamiento y la función ejecutiva fría como predictor del rendimiento en matemáticas y en comportamientos relacionados con el aprendizaje y con la participación; este último hallazgo demuestra la importancia de la función ejecutiva fría en la transición exitosa del preescolar a la escuela de los niños y niñas.

En un estudio sobre el desarrollo de la función ejecutiva de la infancia media a la adolescencia por Príncipe et al., (2011) quienes contaron con la participación de 102 niños y adolescentes entre 8 y 15 años de edad, los cuales fueron divididos en cuatro grupos según las

edades a quienes se aplicaron en un orden fijo las siguientes pruebas, alternando entre las tareas calientes y las frías: Iowa Gambling Task, Color Palabra de Stroop, demora descuento, y la sub prueba de dígitos directos e inversos.

Para medir las funciones ejecutivas caliente se usaron las pruebas Iowa Gambling Task y demora descuento y para evaluar las funciones ejecutivas frías se usaron las pruebas Color Palabra de Stroop y la sub prueba de dígitos directos e inversos. Dentro de los resultados se concluyó que el rendimiento de todas las tareas mejora con la edad, pero así mismo se evidenció una mayor mejora en las tareas frías y esta mejora ocurrió en el rango de edad más temprano del esperado; lo cual corrobora la hipótesis planteada de que los cambios en el desarrollo de las tareas calientes se producen más tarde que los cambios en las tareas frías.

Se observó gran mejoría en el rendimiento de las tareas frías palabra color de Stroop y en Dígitos SPAN, que son tareas que carecen de motivación evidente, en contraste con las tareas de juego de Iowa y demora descuento que requieren responder a la recompensa; aunque el objetivo de las tareas calientes fue comprendido por todos los niños, solo los mayores respondieron eficazmente a estas.

Otra conclusión a la que llegaron es que debido a que la función ejecutiva caliente se desarrolla más tarde puede verse influenciado el control cognitivo en contextos calientes por la información motivacional.

En el estudio desarrollado por García y Muñoz (2000) se interesaron por analizar la relación entre las funciones ejecutivas y el rendimiento escolar, para esto usaron el test de clasificación de tarjetas Wisconsin, una versión adaptada para niños del cuestionario DEX, la torre de Londres, el test de Stroop y otras pruebas estandarizadas en 61 niños de segundo y tercero de básica primaria.

Los autores encontraron que el bajo rendimiento académico está asociado a diversas funciones ejecutivas y evidenciaron que la inhibición de respuestas prepotentes y la memoria de

trabajo juegan un papel importante en el rendimiento académico y resaltan que estas dos habilidades deben ser tenidas en cuenta a la hora de realizar programas de fortalecimiento en este tipo de estudiantes.

Teniendo en cuenta la información observada en el cuestionario DEX desarrolla la hipótesis que los procesos ejecutivos tienen una repercusión a nivel interno, la cual causa perturbación cognitiva y conductual en los niños.

Otro estudio que tomó el tema de funciones ejecutivas fue desarrollado por Arán (2011), cuyo objetivo era analizar la influencia de la edad y del estrato socioeconómico en el desempeño de tareas ejecutivas y conocer las variables socioeconómicas que predicen una mejor ejecución. Este estudio se llevó a cabo con 254 niños de 7 a 12 años de edad de diferentes estratos socioeconómicos de la ciudad de Santa Fe, Argentina.

Para esto se utilizaron como instrumentos una valoración socioeconómica y una valoración neuropsicológica compuesta por el índice de memoria de trabajo del WISC IV, el test de clasificación de tarjetas de Wisconsin, una prueba de fluidez verbal y fonológica, el test de laberintos de Porteus y el test de colores y palabras Stroop.

Dicho estudio encontró que el efecto de las funciones cognitivas en el factor edad es parecido en los estratos socioeconómicos bajo y medio, sin embargo se evidencia valores significativamente inferiores en los niños de estratos socioeconómicos bajos debido a la influencia negativa de éste en relación con el estrato medio.

Lo anterior nos indica que los cambios cognitivos no solo se producen por la maduración de las estructuras cerebrales, sino que además se encuentra influido por el estrato socioeconómico.

Otro hallazgo importante del estudio es la influencia de factores como el estilo parental, la salud del niño, la estimulación cognitiva en el hogar y el ambiente físico sobre el desarrollo

cognitivo. Así mismo dan gran importancia a como el nivel educativo de la madre influye en el desempeño ejecutivo y en los procesos de maduración cerebral de los niños.

En conclusión resaltan la importancia de la intervención temprana teniendo en cuenta los periodos críticos del desarrollo y cambios de la corteza prefrontal, así mismo comprueban la hipótesis de la asociación entre la crianza y el estrato socio económico en el moldeamiento de la función cerebral.

Marco metodológico

Contexto institucional

La pasantía se realizó en tres instituciones de la Secretaria de Educación de Bogotá - SED, de carácter público: el Colegio Entre Nubes Sur Oriental localidad cuarta, Colegio Provincia de Quebec de la localidad quinta y el Colegio Rufino José Cuervo de la localidad sexta; las cuales ofrecen formación académica desde los grados pre-escolar hasta la media técnica.

Las tres instituciones se encuentran organizadas por ciclos según lo dispuesto por la SED (2008) y atienden aproximadamente 5.950 estudiantes organizados así: el colegio Entre Nubes 1.700 estudiantes, el colegio Provincia de Quebec con 1.090 estudiantes y el Colegio Rufino José Cuervo atiende 3.260 estudiantes; en su gran mayoría de los estratos 1 y 2.

Como proyectos a destacar se presentan en el colegio Entre Nubes el inicio de la primera infancia en el 2013 en las dos jornadas; el colegio Rufino José Cuervo obtuvo El Premio a la Gestión Escolar en el año 2010 y cuenta con un convenio con la Corporación Universitaria Minuto de Dios que apoya la educación media fortalecida, la cual es un proyecto que articula la

educación media y la educación superior por medio de la participación de los estudiantes de los grados 10° y 11 de las instituciones educativas distritales, en programas de niveles técnico profesional y tecnológico con el acompañamiento de una institución de educación superior con el objetivo de lograr que los estudiantes avancen hacia la formación profesional mediante el reconocimiento y homologación de los contenidos curriculares establecidos en convenio con estas instituciones (Res.480, Febrero 20/2008); y el colegio Provincia de Quebec en el 2014 inició la media fortalecida con el acompañamiento de la Universidad San Buenaventura y la Escuela de Artes y Letras.

Los colegios Entre Nubes Sur Oriental y el Colegio Rufino José Cuervo están cada uno conformado por cuatro sedes: una de bachillerato y las demás de primaria, mientras que el colegio Provincia de Quebec funciona como una sola sede.

Para este estudio se realizó una caracterización de los estudiantes según lo propuesto por la Secretaría de educación de Bogotá, (2008), en la reorganización curricular por ciclos, la cual consiste en identificar las necesidades que presentan los alumnos de cada una de las instituciones, en las dimensiones cognitiva, afectivo y físico-creativa, por medio de la observación directa de cada uno de los directores de grupo, con el fin de avanzar en la consolidación de una educación de calidad; en donde se encontraron los siguientes hallazgos:

Dimensión cognitiva.

En esta dimensión se observa falta dedicación por parte de los estudiantes en las actividades ya que se distraen y no terminan las actividades, necesitan mayor ejercitación en el trazo y uso de los cuadernos, deben mejorar los tiempos en la realización de las actividades propuestas y a su

vez ejercitar la lectura y la comprensión de los textos. Algunos niños presentan dificultades con las operaciones básicas así como la búsqueda y selección de información y la realización de clasificaciones, establecer relaciones, comparaciones, secuencias. Dificultad en algunos niños en el desarrollo del pensamiento lógico matemático y en el seguimiento de instrucciones orales y escritas.

Dimensión afectiva.

Se evidencia que algunos niños tienen poca habilidad para relacionarse con sus pares en el medida en que falta mayor cuidado por el otro y se manifiesta agresividad y brusquedad en el trato de algunos estudiantes. Hay mayor identificación de líderes negativos que de positivos y no respetan la palabra al momento de esperar el turno para participar frente al grupo.

Dimensión físico creativa.

Los niños presentan falencias en su coordinación motora, auditiva, visual ya que existen dificultades de lateralidad y manejo del cuerpo al correr y saltar.

Planteamiento del problema

De acuerdo al resultado de la observación se elaboró el siguiente árbol de problemas (ver Figura 1)

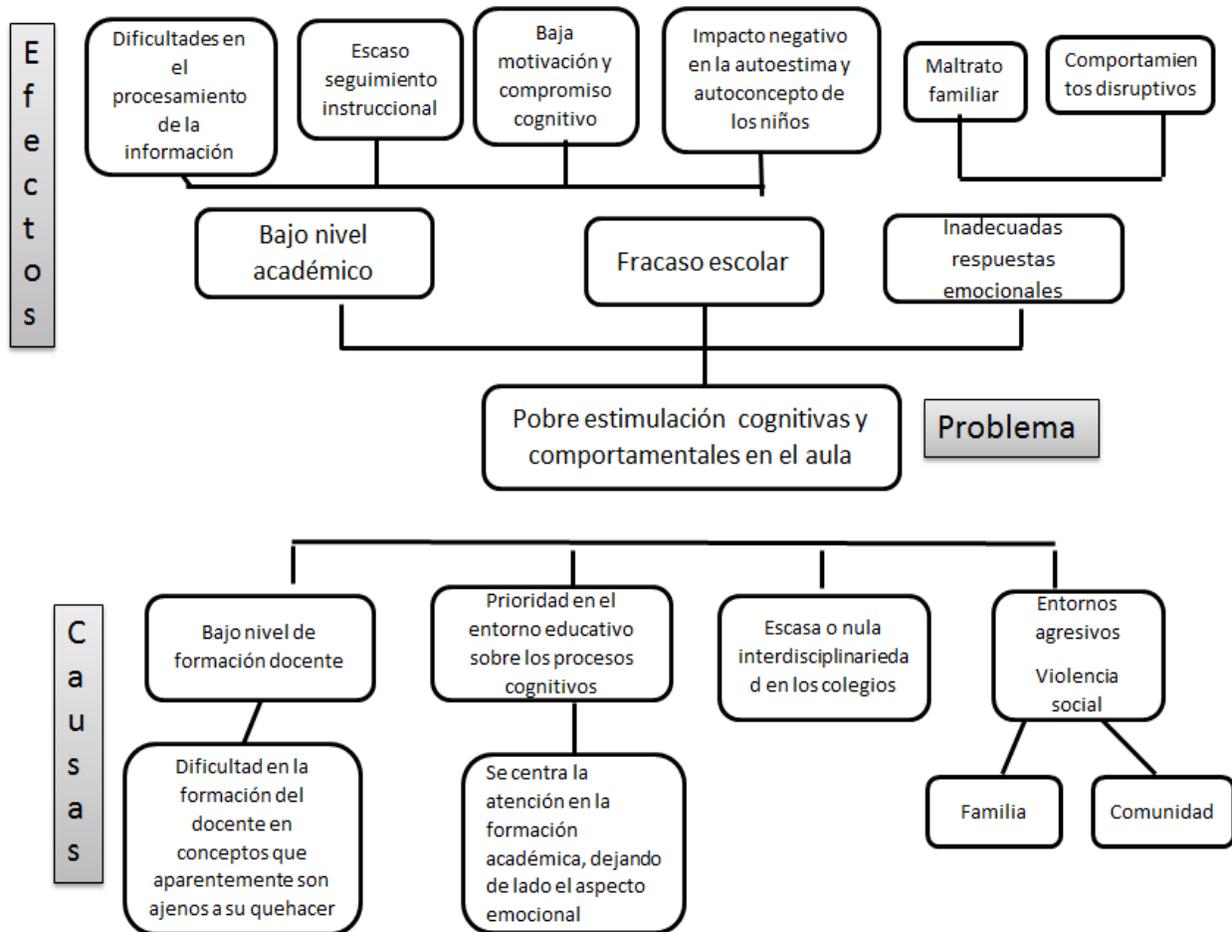


Figura 1. Árbol de problemas. Fuente. Elaboración propia.

Considerando las anteriores causas y efectos planteamos como necesidad principal a intervenir la estimulación de las funciones ejecutivas frías y calientes en el ambiente escolar.

Objetivos

Objetivo general.

Optimizar las Funciones Ejecutivas (frías y calientes) en 28 niños de tres colegios distritales de la ciudad de Bogotá, por medio de dos programas de entrenamiento con el fin de mejorar su rendimiento académico y convivencial

Objetivos específicos.

1. Implementar herramientas de apoyo en el aula para el manejo de estudiantes con bajo desempeño académico o pobre regulación comportamental.
2. Establecer espacios en el aula que favorezcan la expresión emocional y comportamental de los estudiantes con dificultades.
3. Describir y caracterizar el desempeño de tareas de función ejecutiva en 28 niños de tres colegios distritales de la ciudad de Bogotá.

Diseño

La presente pasantía se ubica dentro de una metodología cuantitativa, puesto que sus acciones se enmarcan en un proceso sistemático y ordenado guiado por distintas fases como la conceptual, la de planeación y diseño, la empírica, la analítica y la de difusión, dichas etapas permitieron no solo dar una estructura al trabajo realizado sino además interpretar los resultados desde el diseño experimental, pues la intervención realizada se introdujo de forma activa y por ende se dio un mayor control de las variables detectadas durante su desarrollo (Monje, 2011).

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente hechas, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Hernández, Fernández & Baptista, 2003, p. 15).

Participantes.

Para la optimización de las funciones ejecutivas frías y calientes dentro del aula se seleccionó una muestra de 28 estudiantes distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1.

Descripción de la muestra poblacional

Grado	Número de estudiantes	Colegio	Edades
1°	9	Rufino José Cuervo B	6 a 8
3°	9	Provincia de Quebec	8 a 9
4°	10	Entre Nubes Sur Oriental	9 a 11

Fuente. Elaboración propia

Instrumentos

Realizada la caracterización, y los protocolos de evaluación iniciales se procede a ejecutar una fase de intervención con los niños y niñas aportando elementos en cuanto teoría de la mente y desarrollo de pensamiento apoyados en la propuesta de Capacidades y competencias para la vida (CCPV) “*Un camino para la mejora del clima escolar y la formación integral del estudiantado*” desde un enfoque psicosocial que lidera Fe y Alegría, (Bravo y Martínez 2012) la cual mediante módulos propone situaciones a los estudiantes que permiten su participación y vinculan indirectamente de la familia; para nuestra intervención se tomaron 21 talleres de los módulos conocimiento de sí mismo (ver Apéndice A) en el que los niños trabajaban a partir del reconocimiento y desarrollo de sus capacidades, motivaciones y características personales para hacer frente a diferentes situaciones de la vida; y el modulo expresión de sentimientos en el que los estudiantes debían identificar, expresar y manejar de manera saludable su propia emocionalidad y la de las personas con quienes interactúan.

Estos talleres se desarrollaron con los niños en un horario adicional a su jornada escolar, en un ambiente no convencional, es decir espacios diferentes al aula y con una estructura más flexible; al iniciar cada sesión se retomaba los aspectos de la sesión anterior.

Se usó como parte de la intervención psicopedagógica el cuaderno de ejercicios de desarrollo de las habilidades cognitivas (DHAC) (ver Apéndice B) que trabaja razonamiento abstracto y razonamiento verbal (De la Cruz y Mazaira 1996) el cual con ejercicios sencillos busca mejorar procesos básicos de pensamiento, enseña a los estudiantes procedimientos adecuados para recoger, organizar e interpretar la información basándose en la observación y finalizando con la complejas relaciones de semejanza, también potencializa habilidades lingüísticas que le permitan percibir, pensar y comunicarse de la mejor manera.

Estos talleres se realizaban de manera intercalada con los talleres psicosociales explicando de manera general la actividad que se entregaba a cada estudiante y finalizando con la corrección.

Procedimiento

Fase I. Documentación.

La primera fase de la pasantía corresponde a la documentación de las funciones ejecutivas con el fin de tener un referente teórico, inclinándonos por la teoría de la Complejidad cognitiva y control de Zelazo y Frye (1998) además se realizó el proceso de caracterización de las instituciones y los estudiantes, para este paso se partió del diagnóstico realizado al iniciar año académico por cada uno de los directores de grupo, en los grados 1º, 3º Y 4º según las dimensiones cognitiva, afectiva y físico - creativo.

Fase II. De selección.

La segunda fase inició con la selección de los estudiantes teniendo en cuenta la observación directa de las docentes directoras de curso y corroborados con el diligenciamiento de forma de

virtual de una lista de chequeo de sintomatología frontal (Apéndice C.) elaborada previamente por las pasantes, con el propósito de determinar las dificultades de la población en los perfiles dorsolateral (metacognición), orbitofrontal (comportamiento y emoción) y cingular anterior (motivación y regulación del comportamiento), la cual fue diligenciada por una docente, diferente a la directora de grupo, que dictaba algún área complementaria a los estudiantes, para posteriormente establecer el programa de intervención más acorde a las necesidades detectadas.

La lista de chequeo tenía dos opciones de respuesta si/no. Teniendo en cuenta las respuestas se observó si había predominancia en la primera o en la segunda opción y se otorgó un valor específico a cada elección, siendo 0 el valor de no y 1 el valor de sí; estos puntajes se sumaron para concluir como criterio de inclusión a aquellos estudiantes que presentaron una puntuación superior a 40% en uno o más de los perfiles establecidos.

Atendiendo a la situación expresada con la lista de chequeo de perfiles pre frontales, se solicitó el consentimiento informado (Apéndice D) a los padres de familia de los alumnos seleccionados para así proceder a la aplicación del protocolo de evaluación inicial (Apéndice E) el cual estuvo conformado una anamnesis de los niños y las niñas en colaboración con los padres de familia en la que se consultaba sobre los antecedentes pre, peri y post natales, aspectos básicos del desarrollo, con miras a identificar posibles eventos significativos en el desarrollo que ayuden a diferenciar aspectos relacionados con la disfunción ejecutiva o inmadurez de la FE de aquellos de carácter idiosincrásicos, esta información se registró de manera ordenada en Excel (Apéndice F).

Para los protocolos de evaluación inicial se utilizaron algunas de las sub prueba de WISC-IV (Apéndice G.). para niños con matrices (M) evalúa abstracción de contenido visual, conceptos (Co) evalúa conceptualización de información con contenido visual, Semejanzas (S),

que realiza evaluación de la conceptualización de información con contenido verbal, Comprensión(C), evalúa juicio social

La Prueba de Stroop de Colores y Palabras que evalúa inhibición, atención ejecutiva, control inhibitorio y memoria de trabajo (Apéndice H).

Las pruebas verbales de Teoría de la mente Faux Pas y Tom Stories test, para identificar la capacidad que tiene los niños de establecer soluciones a un problema llevando a cabo predicciones de las consecuencias. (Apéndice I).

Una vez aplicadas y puntuadas las pruebas de forma directa se organizaron en las tablas de Excel (Apéndice J) y se procedió a completar la información con los puntajes escalares y directos teniendo en cuenta la edad de los estudiantes. En dicha recolección de información se hizo evidente, de acuerdo a las puntuaciones de los estudiantes, que era necesario fortalecer procesos cognitivos y la cognición social, para lo cual se hizo un rastreo de programas que tuvieran dicha finalidad y que fueran adecuados de acuerdo a las edades de los estudiantes evaluados.

Fase III. De Intervención.

En la tercera fase se desarrolló la intervención con los estudiantes, para lo cual en el aspecto psicosocial (funciones ejecutivas calientes) se utilizó la propuesta de Capacidades y competencias para la vida (CCPV), de donde se seleccionaron 21 talleres de los módulos conocimiento de sí mismo y expresión de sentimientos, y para la intervención psicopedagógica (funciones ejecutivas frías) se usó el cuaderno de ejercicios de desarrollo de las habilidades cognitivas (DHAC), de donde se tomaron 30 guías de ejercitación de los componentes de razonamiento verbal y razonamiento abstracto, esta selección fue realizada teniendo en cuenta la relación de las temáticas abordadas en los talleres con las necesidades presentadas por los estudiantes.

Finalizados los talleres se llevó a cabo la cuarta fase realizando a cada niño el protocolo de evaluación final, el cual estuvo conformado por: Prueba de Teoría de la Mente Hinting Task (Apéndice K), test de Stroop de Colores y Palabras, y Pruebas de ENI de atención, fluidez semántica y fluidez fonética, similitudes y matrices (Apéndice L), información que fue puntuada de forma directa y escalar (Apéndice M).

Resultados

Resultados protocolos pruebas iniciales

La muestra escogida fue de 28 estudiantes, divididos en 16 niños y 12 niñas, pertenecientes a los grados 1°, 3°, y 4° respectivamente, con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años, con una media de 9 años.

De los protocolos de evaluación inicial los resultados obtenidos fueron:

En el índice de Razonamiento Perceptivo (RP) se tomaron las sub pruebas de: Matrices (M) cuyos puntajes escalares en el descriptivo estadístico fueron entre (5 min y 14 máx.), obteniendo una media de (8,32). Conceptos (Co), la cual nos arroja puntajes de (2 min y 8 máx.), para una media de (4,85).

En el índice de Comprensión verbal (CV) de la prueba del WISC se toman semejanzas (S) y comprensión (C). Semejanzas (S) cuyos resultados obtenidos fueron de (2 min a 19 máx.), para una media de (5,5), según puntaje escalar. Comprensión(C), cuyos puntajes fueron (4 min a 19 máx.), para una media de (9,35).

En el test de colores y palabras Stroop los resultados obtenidos fueron: Stroop palabras (74 min a 119 máx.) para una media de (89,85); en Stroop de color (42 min a 84 máx.) para una media de (66,96) y Stroop palabra color (38 min a 51máx) para una media de (42,29). Y la interferencia de PC y PC' arrojó un puntaje de (-0,94 min y 7,65 máx.) con una media de (4,13).

Esta fase finaliza con la aplicación de las pruebas de teoría de la mente Faux Pass y Tom, donde los puntajes fueron: Faux Pass (7 min a 36 máx.) para una media de (22,96) y Tom (0 min a 4 máx.), para una media de (2,53) y porcentual de (0 min y 80 máx.) con una media de (51,85).

En la tabla 2 se presentan los valores mínimos, máximos y la diferencia de medias obtenidos en los indicadores de cada tarea ejecutiva.

Tabla 2.

Resultados protocolo pruebas iniciales

Estadísticos descriptivos	Mínimo	Máximo	Media	Puntaje esperado
Matrices (Puntaje Escalar)	5	14	8,3	10 +/- 3
Conceptos (Puntaje Escalar)	2	8	4,85	10 +/- 3
Semejanzas (Puntaje Escalar)	2	19	5,5	10 +/- 3
Comprensión (Puntaje Escalar)	4	19	9,35	10 +/- 3
Faux pass (Porcentaje)	7	36	22,96	+ 50 %
Tom (Porcentaje)	0	4	2,53	+ 50%
Stroop palabra (Puntaje Directo)	74	119	89,85	100 +/-15
Stroop color (Puntaje Directo)	42	84	66.96	100 +/-15
Stroop palabra color (Puntaje Directo)	38	51	42,29	100 +/-15
Stroop interferencia (Puntaje Directo)	-0,94	7,65	4,13	100 +/-15

Resultados protocolos de evaluación final

En las pruebas finales se aplicaron las pruebas de ENI: Matrices, Atención, Similitudes, Fluidez Semántica y Fluidez Fonética, en donde se obtuvo los siguientes resultados:

En Matrices los puntajes arrojados fueron (8 min y 17 máx.) Para una media de (10,78); en Atención los estudiantes obtuvieron por puntaje (6 min y 15 máx.) con una media de (9,64); en Similitudes los puntajes fueron (8 min y 19 máx.), para una media de (13,64).

En la prueba de Fluidez Semántica se obtuvo como puntaje (4 min y 16 máx.) para una media de (9,10) y en la de Fluidez Fonológica la puntuación arrojada fue (7 min y 19 máx.) con una media de (12,25).

Para evaluar la cognición social se aplicó la prueba de Hinting Task, cuyos puntajes fueron (2 min a 10 máx.) con una media de (7,571) y porcentual de (20 min y 100 máx.) con una media de (76,661).

Para el protocolo final de evaluación nuevamente se aplicó el test de colores y palabras Stroop, donde los puntajes obtenidos fueron:

Stroop palabras (64 min a 138 máx.) para una media de (100,666), en Stroop de color (45 min a 110 máx.) para una media de (73,296) y Stroop palabra color (33 min a 67máx) para una media de (47,51). Y la diferencia de PC y PC' arrojó un puntaje de (-1,82 min y 19,06 máx.) con una media de (5,30).

En la tabla 3 se muestran los valores mínimos, máximos y la diferencia de medias obtenidos en los protocolos finales de evaluación de las tareas ejecutivas.

Tabla 3.

Resultados protocolos de evaluación final

Estadísticos descriptivos	Mínimo	Máximo	Media	Puntaje esperado
Matrices ENI (Puntaje Escalar)	8	17	10,78	10 +/- 3
Atención ENI (Puntaje Escalar)	6	15	9,64	10 +/- 3
Similitudes ENI (Puntaje Escalar)	8	19	13,64	10 +/- 3
Fluidez Semántica ENI (Puntaje Directo)	4	16	9,10	17,75
Fluidez Fonológica ENI (Puntaje Directo)	7	19	12,25	15,33
Tom /Hinting Task (Porcentaje)	2	10	7,57	+ 50%
Stroop Palabra (Puntaje Directo)	64	138	100,66	100 +/- 15
Stroop Color (Puntaje Directo)	45	110	73,29	100 +/- 15
Stroop Palabra Color (Puntaje Directo)	33	67	47,51	100 +/- 15
Stroop interferencia (Puntaje Directo)	-1,82	19,06	5,30	100 +/- 15

En el análisis estadístico de la diferencia de medias se observa una diferencia significativa en relación a los resultados de las pruebas iniciales de Semejanzas (S) de (T= -10,1 y Sig.= 0,01), Matrices (M) (T= -11,38 y Sig.= 0,01), teoría de la mente (T= -11,38 y Sig.= 0,01) y para Stroop el análisis estadístico fue: Stroop palabra (T= -4,08 y Sig. > 0,00), Stroop color (T= -2,68 y Sig.= -0,01), Stroop palabra color (T= -3861 y Sig.= 0,01) Stroop interferencia (T =-1,01 y Sig =0,31).

Tabla 4.

Análisis estadístico T y nivel de significancia bilateral

Prueba	T	Nivel de Significancia bilateral
Stroop Palabra	-4,08	> 0,00
Stroop Color	-2,68	0,01
Stroop Palabra Color	-3,861	0,01
Stroop Interferencia	-1,017	0,31
Matrices	-3,567	0,01
Semejanzas	-10,1	0,01
TOM	-11,388	0,01

Nota: Nivel de significancia menor a 0,05

Discusión de resultados

Siendo el desarrollo de las funciones ejecutivas indispensable para el logro de las tareas escolares Melzter y Krishnan (2007 citado en Rosselli et al., 2008) y teniendo en cuenta la teoría de la Complejidad Cognitiva y control de Zelazo y Frye (1998) se observó que por medio de un trabajo de entrenamiento en las funciones ejecutivas frías y calientes de manera conjunta, se logran mayores avances en la capacidad ejecutiva de los niños. Es así como los hallazgos encontrados en las pruebas de Stroop, Semejanzas, Matrices y Teoría de la mente fueron significativamente positivas de acuerdo a las edades de los participantes.

En la primera aplicación de la prueba Stroop se observaron puntajes bajos, esto puede indicar dificultades en la inhibición de respuestas automáticas así como impulsividad y poca eficiencia en la creación de estrategias de acción, esto indica que a pesar de que el desarrollo de las funciones ejecutivas tempranas muestra que los niños entre los 9 y 11 años están en capacidad de inhibir respuestas impulsivas (Flores & Ostrosky, 2012; Roselli et al., 2008) los resultados de la

evaluación inicial evidenciaron valores significativamente inferiores a los esperados para la edad.

En contraste puede observarse que luego del entrenamiento los puntajes se elevaron significativamente para todas las edades lo que indicaría mejoría en el control inhibitorio de respuestas automáticas, memoria de trabajo y en la atención ejecutiva y a su vez mejor capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y generar estrategias que estén acordes a éstas.

Los bajos resultados en la prueba de semejanzas mostraron que los niños no estaban familiarizados con este tipo de tareas, que se les dificultaba establecer asociaciones entre dos conceptos verbales y que los patrones de lenguaje que utilizan son de carácter concreto, referenciando elementos perceptivos en su gran mayoría, sin mencionar aspectos funcionales o conceptuales como se esperaría para la edad, lo cual corrobora la hipótesis del estudio de Aran (2011) el cual plantea que las interacciones cognitivas insuficientes y menor riqueza lingüísticas están asociadas al bajo nivel educativo de los padres y a ambientes poco estimuladores.

También se observó que un entrenamiento en actividades de analogías verbales, palabras que tienen el mismo significado y el significado opuesto, palabras que pertenecen a una misma clase y a una clase diferente, frases incompletas, como las planteadas en el cuaderno de ejercicios de desarrollo de las habilidades cognitivas (DHAC) permite a los estudiantes centrarse los aspectos básicos de los conceptos, ampliar su vocabulario, distinguir entre características esenciales y secundarias, es decir que permite potenciar las habilidades lingüísticas de los niños para que éstos estén en capacidad de percibir, pensar y comunicarse de la mejor forma posible (De la Cruz & Mazaira, 1996) lo cual se evidenció en los resultados de las pruebas finales.

Los porcentajes iniciales en los protocolos de matrices, revelaban bajos puntajes debido a que los niños no estaban acostumbrados a este tipo de actividades por lo cual se les dificultaba la abstracción de información con contenido visual. El desarrollo de la prueba evidenciaba como

los niños no seguían patrones y escogían posibles opciones de respuesta de manera rápida sin tener en cuenta elementos como color, tamaño, distancia, ubicación y otros conceptos implicados.

Al desarrollar con los niños el programa de intervención en desarrollo de habilidades cognitivas en que se trabajaba con actividades orientadas a establecer características, comparar, señalar semejanzas y diferencias y pertenecer a un grupo, se les entrenó teniendo en cuenta planteamientos como los de Rosselli et al. (2008) los cuales afirman que los niños logran realizar analogías y semejanzas en las edades en que fueron trabajadas; dicho entrenamiento logró evidenciar que al realizar la post prueba de matrices los niños estuvieron más atentos en su selección, analizaran realizando comparaciones y observando semejanzas lo que permitió que para el resultado final se obtuviera una puntuación significativa.

En cuanto a la cognición social la cual fue evaluada inicialmente con la aplicación de las pruebas de TOM y FAUX PASS; sus bajos resultados indicaban que los niños presentaban poca habilidad para representar pensamientos o creencias de otras personas y predecir la conducta de estas (Gil, Fernández, Bengochea & Arrieta, 2012) ya que sus respuestas estuvieron guiadas por sus experiencias previas y el contexto en el cual están inmersos, sin tomar en cuenta elementos importantes planteados durante la lectura de cada situación. Estos hallazgos permiten establecer una relación directa con los bajos porcentajes obtenidos en el registro en línea realizado por los docentes, en los perfiles orbitofrontal y cíngulo anterior, los cuales evaluaban comportamiento, emoción, motivación y regulación del comportamiento y con los bajos porcentajes en el desarrollo de los procesos cognitivos mencionados en los párrafos anteriores, dichos procesos son prerequisites para el desarrollo de la cognición social.

Para los protocolos finales se utilizan los casos del Hinting Task, donde se observan varianzas significativas en las puntuaciones, ya que de acuerdo al entrenamiento que se realizó con las actividades de Competencias y Capacidades para la vida CCPV, con las que se buscaba

fortalecer procesos no solo cognitivos y atencionales sino además emocionales y relacionales con sus pares que llevaran a inhibir y anticipar sus respuestas emocionales, se visualiza en los niños mayor flexibilidad al tomar elementos como personas y contextos para elaborar así sus respuestas; además de un aumento significativo en el desarrollo de toma de perspectivas, un incremento notable en los procesos de empatía, reconocimiento y validación del otro, los cuales son requisitos fundamentales en el ejercicio de las interacciones diarias que se establecen dentro y fuera del aula.

De acuerdo al planteamiento de los objetivos propuestos para la pasantía y teniendo en cuenta el entrenamiento en funciones ejecutivas frías y calientes realizado por medio de los programas de Desarrollo de las Habilidades Cognitivas y el de Competencias y Capacidades para la vida, se dio un incremento significativo en cuanto mejoría en el control inhibitorio de respuestas automáticas, razonamiento verbal y abstracto, memoria de trabajo, en la atención ejecutiva y mejor capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y generar estrategias que estén acordes a éstas; esto es evidenciado y correlacionado con los puntajes de los protocolos finales realizados, lo cual permite establecer que la adecuada estimulación de los procesos cognitivos y emocionales de los niños, logra que se optimicen las funciones ejecutivas en niveles más complejos y esto puede permitir que a nivel escolar se garanticen mejores resultados (Flores et al., 2014) y, así mismo se dé un aumento en las habilidades necesarias para desenvolverse de mejor manera en las interacciones sociales.

Teniendo en cuenta los avances que presentaron los niños durante el proceso de intervención de la pasantía, se establece que las dificultades presentadas inicialmente en las dimensiones cognitiva, afectiva y físico-creativa mejoraron significativamente lo cual se evidencia en aspecto académico y convivencial de los niños, quienes respondían de mejor manera a los requerimientos del aula y se relacionaban de manera as efectiva con sus pares y adultos que les acompañan

diariamente; esto a su vez nos permite corroborar que el entrenamiento en las funciones ejecutivas frías y calientes de manera conjunta permite establecer un equilibrio para regular el comportamiento del individuo gracias a la interacción de sus necesidades y la información procedente del mundo exterior (Tirapu et al., 2008,b).

Conclusiones

El trabajar con los niños que presentan bajo rendimiento académico o con dificultades comportamentales en un espacio no académico nos permitió conocer en detalle sus problemáticas y establecer conexiones emocionales con ellos, lo cual fue una estrategia que permitió lograr avances a nivel cognitivo y social.

Para los niños es positivo sentirse reconocidos y aceptados para realizar una actividad y no solo rotulado como se hace en ocasiones, el sentirse integrado a un grupo que lo acepta y lo integra en el trabajo fortalece el vínculo con su pares y potencia procesos académicos y psicosociales.

Trabajar funciones ejecutivas frías y funciones ejecutivas calientes durante el proceso de intervención, nos permitió evidenciar un efecto positivo para el desarrollo neuropsicológico de los niños, puesto que mejoró en gran medida sus procesos cognitivos y comportamentales evidenciados en su capacidad de generar estrategias en la resolución de problemas, y fortalecer el control inhibitorio de respuestas automáticas.

Como docentes nos encontramos ante el gran reto de fomentar el desarrollo de las funciones ejecutivas frías y calientes y su adquisición dentro del aula, a través de los aprendizajes y el desarrollo de las actividades escolares en el día a día. Asumir este reto no es tarea fácil y debe considerarse como una competencia tanto del colegio como de la familia. Así mismo es necesario que los docentes profundicen acerca de las vías de potenciación y desarrollo de las funciones ejecutivas en cada etapa de la educación primaria.

Es necesario que en el sistema educativo se tengan en cuenta estas variables para garantizar el desarrollo integral de cada uno de los niños y niñas.

El que las profesoras hayan hecho la evaluación de los perfiles de síntomas frontales y que ellas mismas tuvieran la certeza que el estudiante estaba en un proceso de potenciación de funciones ejecutivas, cambió la forma de evaluar la conducta de estos niños y generó menos refuerzo negativo y una respuesta emocional un poco más de contención permitiendo que las respuestas de los niños mejoraran.

Se evidenció que el simple desarrollo no explica los cambios, pues en las pruebas se tuvo en cuenta la puntuación escalar corregida por edad, lo cual demuestra que el entrenamiento que se hizo con los dos programas potenció el manejo de estrategias y la solución de problemas en los niños.

El entrenamiento de las funciones ejecutivas por medio de las Competencias y Capacidades Para la Vida, permitió generar conductas en los niños orientadas a la motivación, el reconocimiento personal de forma positiva, mayor disposición en la realización de las actividades académicas los cuales son aspectos muy importantes que contribuyen al mejoramiento académico y convivencial de los niños.

La práctica de las funciones ejecutivas no solo se refleja en aspectos cognitivos sino también en aspectos sociales y emocionales, por ello es importante que la evaluación e intervención no se dé de forma aislada entre las funciones frías y calientes, si no por el contrario de forma conjunta para que se puedan lograr mejores resultados (García, Rodríguez, González-Castro et al. 2014)

Recomendaciones

Es clave reconocer que fue un proceso realizado en corto tiempo pero a la vez muy enriquecedor en este sentido queremos resaltar:

Es necesario que para próximos estudios se aumente el número de participantes para que los resultados que se obtengan logren tener alcances de mayor nivel, tanto en los estudiantes como en la potenciación de las funciones ejecutivas trabajadas.

Involucrar a la familia y a los docentes de las Instituciones educativas, permitirá mayores y mejores resultados en la medida en que se logre que todos no solo conozcan acerca de las funciones ejecutivas sino que además sean partícipes activos en su potenciación.

Referencias

- Anderson, V., Anderson, P., Northram, E., Jacobs, R., & Catroppa, C. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Developmental Neuropsychology*, 20, 385-406
- Arán Filippetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29 98 - 113.
- Arán Filippetti, V. & López, M.B. (mayo-junio, 2013). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 380-415.
- Bechara, D., Damasio, H., Damasio, A. R. y Lee, G. P. (1999). Different contributions of the human amygdale and ventromedial prefrontal cortex to decision-making. *Journal of Neuroscience*, 19, 5473-5481.
- Bravo, A. J. & Martinez, V. (2012). Series Capacidades y Competencias para la vida. Fe y Alegría. Bogotá – Colombia.
- Brock L. L., Rimm-Kaufman S.E., Nathanson I. & Grimm K. J. (2009). The contributions of ‘hot’ and ‘cool’ executive function to children’s academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*. 24 337–349

- Burgess, P. W., Veitch, E., de lacy Costello, A. y Shallice, T. (2000). The cognitive and neuroanatomical correlates of multi-tasking. *Neuropsychologia*, 38, 848-863.
- Casey, B.J., Forman, S.D., Franzen, P., Berkowitz, A., Braver, T.S., Nystrom, L.E., Thomas, K.M., & Noll, D.C. (2001) Sensitivity of prefrontal cortex to changes in target probability: a functional MRI study. *Hum Brain Mapp* 13:26-33
- Damasio, A. R. (1998). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. En A. C. Roberts, T. W. Robbins, & L. Weiskrantz (Eds.), *The prefrontal cortex, executive and cognitive functions* (pp. 36-50). Nueva York, USA: Oxford University Press
- De la Cruz M. V. & Mazaira M. C. (1996). *Desarrollo de las habilidades cognitivas (DHAC)*. España: TEA
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood. En D. T. Stuss, & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 406-503). New York: Oxford University Press.
- Fernandez, Duque, D., Baird, J. A., & Posner, M. (2000). Executive attention and metacognitive regulation. *Consciousness and Cognition*, 9, 288-307
- Flores Lázaro J. C., Castillo-Preciado R. E. & Jiménez-Miramonte N. A. (mayo, 2014) Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de psicología*, 30(2), 463-473.
- Flores Lazaro, J.C. & Ostrosky Shejet, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México D.F., México Manual Moderno.
- Flores Lazaro, J.C. (2006). *Neuropsicología de los lóbulos frontales*. Universidad Juarez Autónoma de Tabasco.

- Fuster, J. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocology*, 31, 285-373
- García Villamizar, D. & Muñoz, P. (2000). Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en educación primaria. Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de educación*, 11, 39-56
- García, T., Rodríguez, C., González, P. & Areces, D. (2014). Executive functions and their assessment in childrens and adolescent. *Cognitive Sciences*. 9(2), 101-116
- Gil, D., Fernández, M., Bengochea, R. & Arrieta, M. (Abril, 2012). Adaptacion de la teoría de la mente Hinting Task. *Revista de psiquiatría y salud mental*, 5(2), 79-88.
- Grafman, J. y Litvan, I. (1999). Importance of deficits in executive functions. *The Lancet*, 354, 1921-1923.
- Hernandez, R. Fernández, C.& Baptista, P. (2003). *Metodología de investigación*. (3º ed). México: Mc Graw Hill.
- Kerr, A. & Zelazo, P.D. (2003). Development of hot executive functions, the children's gambling task. *Brain and cognition*, 55, 148-157.
- Klenberg, L., Korkman, M., & Lahti-Nuutila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3 to 12- year-old Finnish children. *Developmental Neuropsychology*, 20, 407-428
- Luria, A. R. (1966). *Human brain and psychological processes*. New York, USA: Harper &Row.
- McClelland, M., Cameron, C., McDonald, C., Farris, C., Jewkes, A., & Morrison, F. (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Developmental Psychology*,. 43(4), 947-959
- McDonald, K. B. (2008). Effortful Control, Explicit Processing, and the Regulation of Human Evolved Predispositions. *Psychological Review*, 114(4), 1012-1031.

- Metcalfe, J. y Mischel, W. (1999). A Hot/Cool-System of Delay of Gratification: Dynamics of Willpower. *Psychological Review*, 106 (1), 3-19.
- Miller, E. K. & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of neuroscience*, 24, 67-202.
- Monje Álvarez, C, A. (2011), *Metodología de la Investigación Cualitativa y cuantitativa. Guía Didáctica*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo. Universidad Surcolombiana de Neiva, Colombia.
- Nayfeld I., Fuccillo J. & Greenfield D. B. (2013) Executive functions in early learning: Extending the relationship between executive functions and school readiness to science. *Learning and Individual Differences* 26, 81–88.
- Prencipe, A., Kesek, A., Cohen, J., Lamm, C., Lewis, M. & Zelazo, P. (2011). "Development of hot and cool executive function during the transition to adolescence". *Journal of Experimental Child Psychology* 108(3): 621–637.
- Regard, M., Strauss, E., & Knapp, P. (1982). Children's production on verbal and non-verbal fluency tasks. *Perceptual and Motor Skills*, 55, 839-844.
- Rosselli M., Jurado M. B. & Matute E. (Abril, 2008) Las Funciones Ejecutivas a través de la vida. Revista *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23-46.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2008). Foro Educativo "Hacia la construcción de un sistema de evaluación integral, dialógico y formativo para la reorganización de la Enseñanza por Ciclos". Bogotá D.C.: SED.
- Shallice, T. (1988). *From neuropsychology to mental structure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stuss, D. T. & Alexander, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: A conceptual view. *Psychological Research*, 63, 289-298.

- Stuss, D. T. y Knight, R. T. (2002). *Principles of frontal lobe function*. New York: Oxford University Press.
- Tirapu Ustárroz, J., Garcia 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., Garcia Molina, A., Luna Lario, P., Roig Rovira, T. & Pelegrín Valero, C. (2008b). Modelos de funciones y control ejecutivo (II). *Revista de Neurología*, 47(12), 742-750.
- Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S., & Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of General Psychology*, 1, 198-226.
- Zelazo, P. D. & Frye, D. (1998). Cognitive complexity and control II: the development executive function. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 121-126.
- Zelazo, P. D. y Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Oxford: Blackwell.
- Zelazo, P. D. y Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Oxford: Blackwell.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), Serial No. 27.

Apéndices

Apéndice A
Talleres Guías de intervención pasantía programa

#	Tema	H o r a s	Actividades a desarrollar.
ME ACEPTO, ME QUIERO		2	<p>1. De manera creativa narre a su grupo el siguiente cuento:</p> <p><i>Pionina y Fiorina</i> <i>Cuando viajas al país de las hadas y preguntas quién ha sido el hada más bella de la historia, todos responden sin dudarle que Pionina. Todos, menos la propia Pionina, que mueve la cabeza y piensa en silencio en su hermana Fiorina.</i> <i>Nadie la ha conocido aún, pero Fiorina era claramente la más bella de las dos hermanas. Ambas nacieron de una misma gota de rocío grande y perfecta, y compartieron su vida dentro de una misma flor durante años. Y es que eran tan tímidas, que ni siquiera se atrevían a salir al mundo. Como no conocían otras hadas, se preguntaban si serían bellas o feas, listas o tontas, afortunadas o desgraciadas. Y tanto y tan a menudo lo pensaban, que terminaron estando convencidas de lo feas, tontas y desgraciadas que eran, de modo que no se atrevían a abandonar su confortable florecilla, y se dedicaban a lamentar su desgracia. ¿Cómo iban a presentarse al mundo siendo tan desastrosas? ¿Qué les dirían los demás? ¿Y si las rechazaban o se reían de ellas?</i> <i>Hasta que un día, Pionina consiguió reunir el valor suficiente para salir de la flor. "No tengo la culpa de ser tan horrorosa", se dijo, "trataré de ser amable y alegre, así puede que perdonen mis defectos", pensaba ya decidida a salir. Pionina trató por todos los medios de conseguir que su hermana fuera con ella, pero Fiorina no se sentía capaz de superar su timidez, y aunque se moría de ganas por salir, decidió quedarse tranquila en la flor.</i> <i>Cuando Pionina abandonó su flor y comenzó sus acrobáticos vuelos, un brillo especial envolvió el inmenso campo de flores del que formaba parte su casa. Al ver aquella luz, cientos de hadas salieron de sus flores para verla, y todas y cada una contemplaron admiradas la más bella hada que nunca hubieran conocido. Se armó un enorme revuelo alrededor de Pionina, y en unos minutos se convirtió en la más famosa de las hadas por su belleza, inteligencia y fortuna.</i></p>

Pionina corrió a avisar a su hermana de lo equivocadas que habían estado durante años, pero no supo regresar a su flor. En aquel campo había tantos cientos de miles de flores tan iguales, que Pionina no podía distinguir dónde había vivido. Buscó y buscó, pero no consiguió dar con Fiorina. Y allí sigue Fiorina, escondida en su flor, llena de miedo, pensando que podría ser la más horrible de las hadas, sin saber que, si algún día se decide a salir y mostrarse tal y como es, todos verán en ella la más afortunada y bella de todas las hadas

Pedro Pablo Sacristán

2. Recoja las impresiones generadas por el cuento en el grupo a través de preguntas como:
 1. ¿Qué piensan del cuento?
 2. ¿Cómo se sintieron al escuchar este cuento?
 3. ¿Quiénes se han sentido como Pionina y quiénes como Fiorina?
 4. ¿Qué piensan de la actitud de Pionina?
 5. ¿Qué piensan de la actitud de Fiorina?

3. Invite a los estudiantes a construir un nuevo cuento o un final diferente para Fiorina complementar con (dibujo)

4. Facilite un espacio de socialización para compartir los nuevos cuentos

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: Dialogar en familia sobre el cuento de las hadas e indagar si conocen a algún niño-a que viva una situación similar a la de Fiorina ¿cómo podrían ayudarlo-a? Hacer un dibujo de esta manera de ayudarla.

2 **ME**
ACEPTO,
ME QUIERO

1. 1. Leer el siguiente cuento.

EL NIÑO QUE TENÍA DOS OJOS

Entre anoche y esta mañana, existió un planeta que era muy parecido a la Tierra. Sus habitantes solo se diferenciaban de los terrestres en que no tenían más que un ojo. Claro que era un ojo maravilloso con el que se podía ver en la oscuridad, y a muchísimos kilómetros de distancia, y a través de las paredes... Con aquel ojo se podían ver los astros como a través de un telescopio y a los microbios como a través de un microscopio...

Sin embargo, en aquel planeta las Mamás tenían los niños igual que las Mamás de la Tierra tienen los suyos.

Un día nació un niño con un defecto físico muy extraño: tenía dos ojos. Sus padres se pusieron muy tristes. No tardaron mucho en consolarse; al fin y al cabo era un niño muy alegre...y, además, les parecía guapo... Estaban cada día más contentos con él. Le cuidaban muchísimo.

Le llevaron a muchos médicos...pero su caso era incurable. Los médicos no sabían que hacer.

El niño fue creciendo y sus problemas eran cada día mayores: necesitaba luz por las noches para no tropezar en la oscuridad.

Poco a poco el niño que tenía dos ojos se iba retrasando en sus estudios; sus profesores le dedicaban una atención cada vez más especial... Necesitaba ayuda constantemente.

Aquel niño pensaba ya que no iba a servir para nada cuando fuera mayor...

Hasta que un día descubrió que él veía algo que los demás no podían ver... En seguida fue a contarles a sus padres cómo veía él las cosas... Sus padres se quedaron maravillados... En la escuela sus historias encantaban a sus compañeros. Todos querían oír lo que decía sobre los colores de las cosas. Era emocionante escuchar al chico de los dos ojos. Y al cabo del tiempo era ya tan famoso que a nadie le importaba su defecto físico. Incluso llegó a no importarle a él mismo. Porque, aunque había muchas cosas que no podía hacer, no era, ni mucho menos, una persona inútil. Llegó a ser uno de los habitantes más admirados de todo su planeta. Y cuando nació su primer hijo, todo el mundo reconoció que era muy guapo. Además, era como los demás niños: tenía un solo ojo.

Idea y texto: J.L. Sánchez y M.A. Pacheco

2. Propicie un momento de reflexión o diálogo sobre las ideas centrales del cuento
3. Invite a su grupo de estudiantes a “colocarse en los zapatos” del niño de esta historia.
4. Constituya grupos de trabajo para que organicen una dramatización sobre situaciones en las cuales otras personas se han burlado de alguna característica de ellas/ellos.
5. Cada vez que se realice una dramatización dé algunas pautas sobre cómo se sienten las personas de las cuales se burlan, y sobre cuál sería la mejor manera de afrontar este tipo de situaciones teniendo en cuenta que todas y todos queremos sentirnos bien y hacer sentir bien a las demás personas.

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: Con ayuda de la familia, realizar un dibujo sobre lo que más le gustó del cuento.

3	MIS CUALIDADES	1	<p>1. Inicie la sesión con la narración del cuento</p> <p style="text-align: center;">“La ballena Carolina y el mosquito Roberto”</p> <p><i>La ballena Carolina y el mosquito Roberto tenían el mismo problema, pero al revés. La ballena Carolina gritaba llorosa: - ¡Por más que como y como, nunca engordo!</i></p> <p><i>- Pero Carolina, eres inteligente, simpática, amable, divertida y bailarina. A todos nos encanta estar contigo -le decían sus amigos.</i></p> <p><i>Y ella añadía: -¡Y, sobre todo, soy flaca, flaquísima, la ballena más flaca del mundo!</i></p> <p><i>Al mosquito Roberto le goteaban las lágrimas por su trompita afilada. -¡Procuro no comer, pero mi vientre no para de crecer!, -chillaba desconsolado.</i></p> <p><i>- Pero, Roberto, si tú eres más listo que el hambre y rápido como el viento -le decían todos.</i></p> <p><i>Total que Carolina y Roberto no eran capaces de apreciar sus valores porque estaban obsesionados con su aspecto físico. Así hubieran seguido tiempo y tiempo de no haber sido porque una noche la trompita de Roberto despertó con un fuerte olor a quemado.</i></p> <p><i>-¡El bosque se quema! -gritó.</i></p> <p><i>Todos los animales se reunieron a la orilla del mar. Decidieron hacer una cadena y pasarse agua entre las patas.</i></p> <p><i>Pero el fuego avanzaba más y más. Roberto comentó:</i></p> <p><i>-Si lográramos que las ballenas se acercaran hasta aquí...</i></p> <p><i>-¡Estás loco, Roberto! Las ballenas viven en alta mar. Nunca vendrán -le dijeron.</i></p> <p><i>Sin embargo, Roberto emprendió el más rápido y más arriesgado de sus vuelos en busca de las ballenas y las encontró. Cuando contó lo que sucedía en el bosque, le prestaron poca atención y la gran ballena rayada dijo:</i></p> <p><i>-Sentimos mucho que en la tierra tengáis ese problema con el fuego, pero no nos afecta para nada.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Roberto se sintió triste y dio media vuelta.</i></p> <p><i>Entonces, oyó:</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>-Si un animal tiene un problema y podemos ayudarle, debemos hacerlo. Lo que sucede en la tierra también es asunto nuestro. Me voy con él -- dijo Carolina muy enfadada</i></p> <p><i>De modo que invitó a Roberto a subirse sobre su cabeza y nadó a toda prisa hacia la tierra.</i></p> <p><i>Cuando los animales del bosque pensaban que ya no se podía hacer nada, un gigantesco surtidor de agua</i></p>
----------	---------------------------	---	--

saltó por encima de sus cabezas y cayó sobre el bosque. Al volverse vieron a una ballena muy delgada haciendo de surtidor de agua que salía de su cabeza a parar a los árboles. Al principio, se alegraron mucho, pero al ver que no lograba apagar el fuego se sintieron desanimados otra vez.

Y así estaban, sin saber qué hacer, cuando se dieron cuenta de que una hilera de ballenas se colocaba a ambos lados de Carolina. En un instante, un montón de surtidores regó la tierra como una lluvia amiga y protectora, sofocando el fuego por completo.

Entonces sí que se pusieron contentos y empezaron a dar gracias a las ballenas, hasta que la gran ballena rayada dijo:

-No es a nosotras a quienes deben dar las gracias, sino a Roberto y a Carolina, por su generosidad y su valor.

Tras las palabras de la gran ballena rayada, todas las ballenas y los animales del bosque formaron un gran círculo que iba del mar a la tierra y de la tierra al mar. En el centro, Carolina, que era una gran bailarina, y Roberto, que era muy despierto, bailaban y bailaban, felices. Ayudando a los demás animales, habían descubierto por fin que, delgada o gorda, gordo o delgado, lo importante es que cada una y cada uno tiene en su interior algo realmente bello que aportar a los demás.

Sonia Cáliz

2. Reflexione con sus estudiantes el sentido del cuento. Haga especial énfasis en cómo los personajes aprendieron a aceptarse.
 3. Indague con sus estudiantes cuáles son las características que más resaltan en ellos y ellas, y posteriormente pídale plasmar una en un dibujo.
 4. Promueva que cada estudiante socialice su dibujo y que al presentarla cada integrante del grupo debe pensar una felicitación especial por esa característica que observan en el dibujo.
 5. Ubique estos trabajos en un espacio de su salón y concluya con una felicitación colectiva por todas las características personales que existen en el curso.
-

-
- | | | | |
|----|--------------------------------|---|--|
| 4. | MI PERSONAJE FANTÁSTICO | 1 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Inicialmente indague con el grupo sobre los personajes que más llaman su atención. 2. Motívelos a elaborar un personaje de los anteriormente enunciados. 3. Al terminar este trabajo, cada niño-a debe colocar un nombre a su personaje e inventarle una historia corta que explique cosas como: donde viene el personaje, qué come, cuáles son sus cualidades, etc. 4. Haga que cada niño-a presente a su personaje y cuente brevemente su historia. 5. Pregunte a sus estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Por qué hicieron ese personaje? ✓ ¿qué recuerdos le trae? ✓ ¿De dónde sacaron la historia? ✓ ¿Qué les gusto de su personaje? ✓ ¿Cuál de los personajes de sus compañeros(as) se complementa con el suyo y por qué? ✓ ¿Cuál de los personajes no le gustó y por qué? |
|----|--------------------------------|---|--|

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: Permitir que los-as estudiantes lleven su personaje favorito a casa para compartirlo con su familia.

- | | | | |
|---|-------------------|---|---|
| 5 | Asi soy yo | 1 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Retomando el trabajo realizado en la anterior sesión, invite al grupo de estudiantes a compartir nuevamente algunas de sus características. 2. Posteriormente invíteles a jugar “círculos concéntricos” (<i>la dinámica consiste en ubicar un grupo de estudiantes en la parte externa del círculo y otros en la parte interna para que dialoguen sobre una pregunta que la/el docente indicará. Una vez conversen un poco sobre la pregunta, rote los estudiantes de un círculo hacia la derecha o izquierda repetidamente para que tengan oportunidad de compartir con varias personas distintas</i>) |
|---|-------------------|---|---|

Algunas preguntas orientadoras...

La comida que más me gusta es... Mi personaje de televisión favorito es... Mi canción favorita es... El mejor cumpleaños que he tenido es... En mi familia celebramos la navidad...

La persona que más quiero es... Un momento muy feliz de mi vida es...

Al concluir la dinámica, indague con los estudiantes ¿cómo se sintieron?

2. Para cerrar la sesión, desarrolle con sus estudiantes la hoja de ayuda “Así soy yo”

3.

ASI SOY YO

Mi nombre es: _____

Cumplo años: _____

Mi mejor amigo del colegio es: _____

La clase que más me gusta es: _____

La clase que no me gusta es: _____

Las cosas que mejor hago son: _____

Cuando grande quiero ser: _____

La historia de cómo me siento en el colegio es...

- 6 MI FAMILIA** 1 1. Inicie la sesión con una sencilla relajación para conectar al grupo de estudiantes con los sentimientos experimentados hacia algunos integrantes de sus familias. Si no tienen o no conocen a algún integrante de ellas, imaginen cómo habrían sido:

Puede usar la siguiente visualización: —*Cierren suavemente sus ojos y concéntrense en su respiración... respiren profundamente cinco veces... ahora imaginen un lugar donde ustedes se sientan muy seguros (dé tiempo). Ahora piensen en cada miembro de su familia (dé tiempo para evocar a cada persona... mamá, papá, hermanos, abuelos)... permítales que se conecten con los sentimientos que les genera cada persona. Si tuvieran que representarlos con plastilina como algo que se les viene a la mente, en lugar de personas reales, ¿qué figura resultaría? Si alguna persona de su familia les recordara a una mariposa porque revolotea mucho, ¿es así como la representarían? O tal vez alguna les evoca un círculo porque siempre está alrededor de ustedes. Empiecen con la primera persona que recuerden. Si quedan en blanco cierren los ojos, esperen unos segundos y vuelvan a intentarlo.*

2. Al terminar el ejercicio, entregue una hoja a cada estudiante para que dibuje a su familia de acuerdo con las figuras que evocaron.

3. Organice al grupos para que compartan sus elaboraciones. Es importante estar atenta/o a cualquier

situación especial que niñas o niños comuniquen

4. Sugíerale a sus estudiantes pensar sobre cómo se sienten en su familia y que dibujen eso que sienten en una hoja de papel.

**7 MIS
AMIGAS(OS)
Y YO**

1 1. Leer la fábula

La paloma y la hormiga

Una hormiga iba con tres pares de patas cuando, de pronto, se paró

-tengo sed – dijo la hormiga en voz alta-

-¿Por qué no bebes un poco de agua del arroyo? Esta cerca- dijo una paloma que estaba en un árbol próximo. ¡Pero cuidado no vayas a caer!

La hormiga fue al río y comenzó a beber.

Un viento repentino la arroyo al agua.

-¡Socorro!-gritaba la hormiguita - ¡Me ahogo!

La paloma tuvo que actuar rápidamente para salvarla. Rompió una ramita de árbol con el pico.

Después. Voló sobre el arroyo y dejó caer la ramita junto a la hormiga, que se subió a la ramita y llegó hasta la orilla.

Tiempo después, la hormiga vio a un cazador. Estaba preparando una trampa para cazar a la paloma.

La paloma comenzó a volar hacia la trampa. La hormiga actuó rápidamente para salvarla.

La hormiga abrió sus fuertes mandíbulas y mordió el tobillo del cazador.

La paloma oyó ese grito y salió volando.

Toda buena acción tiene su recompensa.

(Esopo)

2.Facilite un espacio de reflexión sobre las ideas planteadas en la fábula

3. Invite al grupo de estudiantes a dibujar las cosas que hacen para ayudar a sus amigos-as. Propicie la socialización de este trabajo

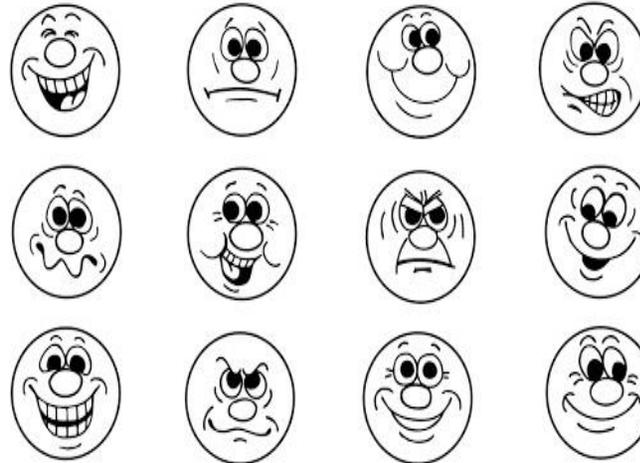
4. Entregue a cada estudiante una cartulina para que pinte las cosas que les gustaría hacer con sus amigos-as del colegio.

5. En un momento de socialización, permita que entreguen a su amigo-a del lado el dibujo realizado e invíteles a realizar algunas de las cosas que han dibujado.

			ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: Realizar un mural con los dibujos elaborados por el grupo de estudiantes,
8	VERDADERAS AMIGAS, VERDADEROS AMIGOS	1	<p>1. Retomar la actividad anterior del mural y comenten las actividades que hacen como verdaderas(os) amigas(os).</p> <p>2. Respondan las siguientes preguntas</p> <p>¿Quiénes son sus amigos(as) en el colegio?</p> <p>¿Cuáles son las características de un(a) buen(a) amigo(a)?</p> <p>¿Por qué se enojan con sus amigos(as)?</p> <p>¿Cómo se sienten cuando se enojan con ellos(as)?</p> <p>¿Cómo se vuelven a hacer amigos-as?</p> <p>3. como expresa su gratitud a sus amigos.</p>
9	QUÉ HARÍAS SI...	2	<p>1. Con anterioridad organice algunos rótulos de situaciones que puedan presentarse a los estudiantes:</p> <p>Qué harías si ... tus papás se pelean todo el tiempo</p> <p>Qué harías si ... un compañero del colegio te amenaza</p> <p>Qué harías si ... te encontrarás dinero en el salón</p> <p>Qué harías si ... te gusta mucho un niño/niña de tu salón</p> <p>Qué harías si ... alguien te ofrece alcohol</p> <p>Qué harías si ... pierdes una evaluación</p> <p>Qué harías si ... no le entiendes a los profesores</p> <p>Qué harías si ... quisieras ser representante del grupo</p> <p>2. Organice grupos de trabajo y al azar reparta las situaciones anteriormente expresadas. Para qué las explique.</p> <p>Nota: cada vez que un grupo se presente, no olvide realizar la debida retroalimentación, resaltando el tratamiento apropiado (en tanto muestren comunicación asertiva, escucha y diálogo, decisiones considerando el saber cuidar de sí, de las/los demás y de la naturaleza, la construcción de equidad de género, la cooperación en vez de la rivalidad, la creatividad y el optimismo para superar situaciones adversas, entre otros).</p>

IDENTIFICACIÓN DE SENTIMIENTOS.
**10 CONOCIEN
DO LO QUE
SIENTO**

1. Introduzca dentro de una bolsa las fichas con las caritas, y por turnos pídale a cada niña(o) que saque una ficha, la describa, diga cómo se llama, y la reproduzca con su cara y cuerpo.



2. Pregunte a los niños qué piensan que son las emociones, y para qué nos sirven. En términos sencillos acláreles el concepto: “Las emociones son reacciones espontáneas muy intensas y de corta duración. Las básicas son: alegría, tristeza, ira (rabia) y miedo. Con el crecimiento las emociones y sus expresiones se van (...) [manejando] más. A través del lenguaje podemos (...) comprender más nuestras emociones. Al ser capaces de distinguir nuestras emociones, podemos compararlas con las de otras personas”.
3. Entregue a su grupo una hoja dividida en cuatro partes para que en cada una de ellas peguen imágenes de una revista que correspondan a las 4 emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo.
- Actividad complementaria:** Pregúnteles cómo se sintieron durante la actividad, cuáles emociones son más agradables o menos agradables, y pídales que con ayuda de sus madres-padres escriban en su trabajo cuándo se sienten alegres, tristes, con rabia y con miedo.
-

-
- | | | | |
|-----------|------------------------------|---|--|
| 11 | IDENTIFICO MI ALEGRÍA | 1 | <p>1. Pedir al grupo que individualmente moldeen o dibujen alguna situación que les produzca mucha alegría y preparen una canción, una copla, un cuento o simplemente narren por qué ella les hace felices.</p> <p>2. Pregúnteles sobre las maneras como cada una y cada uno demuestra su alegría.</p> <p>3. Saque conclusiones con el grupo sobre la experiencia vivida.</p> <p>CIERRE: Pregunte al grupo sentires e ideas frente a la actividad</p> |
| 12 | IDENTIFICO MI RABIA | 1 | <p>1. Prepare el salón colocando en un rincón el pozo con un letrero que diga “PONGA AQUÍ SUS RABIAS”, y en un rincón con papel craft o en el tablero un letrero que diga “ASÍ CONTROLO MI RABIA”.</p> <p>Explicar a los niños que pueden escribir o dibujar en los dos espacios.</p> <p>2. Observar las anotaciones en ambos espacios dando espacio al dialogo.</p> <p>3. Indague con los niños y niñas qué conocimientos previos tienen sobre el concepto de “Rabia” (ira). Amplíe un poco el concepto, señalando que esta emoción es natural en las personas, que no es “mala” y aparece generalmente cuando consideramos que una situación nos va a dañar y lo que sentimos nos prepara para atacarla (si consideramos que podemos enfrentarla y salir victoriosas-os) o para huir de ella. Tenemos derecho a sentir rabia, pero sentirla no significa que tengamos que ser violentas(os) con las personas o agredirnos a nosotras(os) mismos.</p> <p>CIERRE: pregunte a niñas y niños cómo se sintieron.
 Qué cosas motivan sus rabias
 Como piensan que pueden controlar sus acciones cuando están bajo el efecto de su rabia</p> |
| 13 | Controlando la rabia | 1 | <p>1. Entregue a cada estudiante una hoja e invite a sentirla, a tocarla con cariño, olerla y –por qué no probarla... además sugiérales colocarle un lindo nombre a hoja.</p> <p>2. lea la historia y expliqué a los niños que a medida que lea ellos realicen lo que dice la historia.</p> |

Esta es la historia de hoja...

Hoja era muy feliz, pues se la pasaba por el mundo permitiéndoles a los niños escribir, dibujar o hacer mágicos plegados.... ella se sentía muy útil ayudando a todas las personas, niñas, niños, maestras, maestros y otras personas adultas.

(Invite a los niños a dibujar, escribir, o hacer plegados con hoja. Por parejas permítales compartir sus creaciones y anímeles a que expresen los sentimientos que les generan los trabajos de sus compañeros)
Pero, un día hoja cayó en manos de un niño que se llamaba “peleón”. Él se enojaba por cualquier cosa, decía groserías y le contestaba a sus compañeritas y compañeritos de clase, así como a sus profesoras y profesores. En los descansos creía que el patio era solo para él, corría y corría y no le importaba tumbar a los otros niños o golpearlos...

Un día le dio mucha rabia porque no podía hacer un trabajo, tomó a hoja y la despedazó en varios trocitos... Hoja se puso muy triste, se sentía atacada, agredida y con mucho miedo hacia “peleón”.

(Invite a al grupo a romper la hoja como lo hizo —peleón)

Él no se daba cuenta que hacía mucho daño a otras personas con sus actitudes, e incluso a hoja...

(Ahora invíteles a compartir cómo se sienten con sus hojas rotas y en qué se parece a su vida cotidiana)

Pero, “peleón” empezó a escuchar el llanto de hoja y se dio cuenta de su mal comportamiento y quiso que le ayudaran a cambiar. Quiso reparar el dolor que le estaba causando a hoja, así que empezó a unir con mucha ternura cada una de las partes que componían a hoja, para dejarla lo más parecida posible a como era.

(Invite al grupo a reconstruir la hoja. Finalizado el trabajo, pregúnteles por lo que sienten cuando ellas(os) causan daño a otras personas, en qué se parece a la historia de hoja, etc.).

Pero, por más que intentó no logró dejarla como estaba. Al final, “peleón” logró sentir el dolor de hoja y le pidió disculpas desde el corazón, pues se sentía muy arrepentido por el daño causado.

Entonces, Hoja le dijo que aceptaba las disculpas y lo invitó a que observará detenidamente su cuerpo cuando se enojaba (explore con las niñas y niños cómo se pone su cuerpo cuando se enojan) y le sugirió que tratará de controlar el impulso que no lo dejaba pensar, y al sacar su rabia tratara de NO HACER DAÑO a los demás.

Peleón se comprometió a manejar su rabia de otras maneras: contando hasta diez, respirando profundamente, pensando en el color azul cielo, tratando de pensar antes de actuar...

(Practique algunas de las sugerencias que hoja da a —peleón)

3. Una vez reparada la hoja, indíqueles que por la parte posterior deben escribir/dibujar qué estrategias prefieren utilizar para no actuar con golpes, ofendiendo o destruyendo los objetos a su alrededor cuando están con rabia, y pegar su hoja en el mural del salón.

			<p>CIERRE: Invite al grupo a practicar estas estrategias en el salón de clase y en su casa. Cuando se presente la ocasión en la institución educativa, recuérdelos las estrategias para no reaccionar impulsivamente cuando sienten rabia.</p>
14	APRENDIENDO A PEDIR DISCULPAS	1	<p>1. Distribuir a los niños y niñas libremente por el salón de clase (se les informará que asumirán el rol de carros)</p> <p>2. Se indica que un/a estudiante hará de guardia y se colocará en el centro del salón. Los carros circulan en todas direcciones hasta que se oye el silbato del/de la guardia. En este momento, todos los carros tienen que pararse inmediatamente; los que no lo hacen quedan averiados, van al garaje y no circulan.</p> <p>3. Al terminar la actividad valoramos entre todos el respeto hacia el otro, a las relaciones de buen trato del juego y la cordialidad hacia los compañeros-as.</p> <p>4. Con base en la anterior actividad lleve a los niños y niñas a darse cuenta de los atropellos que cometemos hacia los-as otros-as y que no empleamos frases cordiales como por ejemplo: - discúlpame por haberte empujado, por haberte hecho caer tú helado, por haber tirado tus útiles, etc.</p> <p>5. invite a que muestren como piden disculpas..</p> <p>Resalte la importancia de presentar disculpas ante situaciones cotidianas que se ven como normales y en las que atropellamos a nuestros compañeros-as y la misma familia, profesores, etc.</p> <p>Cierre: Permita que los-as niños-as describan situaciones diferentes en las que se hayan sentido atropellados-as por sus compañeros y que estos-as hayan sido indiferentes ante la situación y que respondan:</p> <p>¿Cómo se sintieron?</p> <p>¿Cómo les gustaría ser tratadas(os)?</p> <p>¿En qué situaciones se debe pedir disculpas?</p>
15	PASOS BÁSICOS PARA RESOLVER UN	1	<p>1. Invite a sus estudiantes a formar grupos para que piensen un problema que se haya presentado en el colegio.</p> <p>2. Permita que cada grupo comparta el problema que encontraron</p> <p>3. Explique los pasos básicos para resolver el problemas: <i>Escuchar – Hablar – Negociar</i></p>

	CONFLICTO	Cierre: Posibilite la realización de una ronda de conclusiones frente a la actividad realizada, recuerde la actividad inicial y enfatice en la importancia de escuchar en el momento de resolver conflictos
		Actividad complementaria: Compartir en casa los tres pasos básicos para resolver un problema
16	EMPATIA RECEPTIVIDAD EMOCIONAL	<p>2 1. “La historia de Nicolás” y favorezca un proceso de reflexión en torno a los aspectos centrales del texto.</p> <p style="text-align: center;">HISTORIA DE NICOLÁS</p> <p><i>Nicolás tenía 14 años, era un chico muy solitario y triste. Todos los compañeros de su salón se burlaban de él “¡Adiós cara de papa!”, le gritaban y se reían; “¡Pecoso inmundo, cachetón, huele a río picho!” y así, todos los días sólo recibía insultos de sus compañeros.</i></p> <p><i>Cuando salía al descanso, le hacían zancadillas, lo empujaban en los charcos, le tiraban piedras, le tiraban botones, los chicos le decían que había sido sin culpa, pero siempre le hacían algo, intencionalmente.</i></p> <p><i>Nicolás vivía triste y asustado, ya no quería ir al colegio, preferiría quedarse escondido en el armario del salón o inventarse que estaba enfermo, con tal de no escuchar a sus compañeros, y no ser víctima de algún golpe. Nicolás lloraba mucho, a veces en silencio, a veces delante de sus compañeros, y ellos siempre se burlaban de él.</i></p> <p><i>El peor, siempre era Carlos; siempre andaba detrás de Nicolás para golpearlo, le gritaba en la cara “¡Qué feo eres, Nicolás; deberías cambiarte la cara que tienes!”, y Nicolás se ponía a llorar, mientras los demás se reían.</i></p> <p><i>Nicolás llegaba a pensar que sus compañeros tenían razón, así que intentó cambiar. Empezó botando sus gafas a la basura para que ya no le dijeran “gafufo”, pero fue peor porque ahora se tropezaba con todo; probó a borrar las pecas de su cara, se restregó tanto y tan fuerte que solo provocó que sus cachetes se inflamaran más y sus compañeros se burlaban más.</i></p> <p><i>Probó entonces con su cabello, lo cortó tanto que, finalmente, quedó rapado; y Carlos no le decía feo pelirrojo sino, “calvo” feo.</i></p> <p><i>Manolo le decía: “¡orejas de Dumbo!” Así que Nicolás decidió pegarse las orejas con una pócima mágica y tuvo que ser operado de urgencia. Manolo ahora le decía “¡bruto y orejón!”. Como Pati se burlaba de sus manos porque eran muy delgadas y largas, Nicolás decidió ponerse guantes, lo cual no le permitía escribir bien. Pati le decía: “¡torpe, torpe!”</i></p> <p><i>Nicolás ya no sabía qué hacer, probó muchas cosas para agradar a sus compañeros, varias veces cambió</i></p>

el color de su cabello, cambió su forma de vestir, usaba gorros para no dejar ver sus orejas, se escondía pero, sin embargo, seguían burlándose de él.

Nicolás lloró y lloró hasta el cansancio y sentía la burla de los chicos a su alrededor, se sentía solo y aburrido hasta él se había convencido que era un bueno para nada, que era torpe e inservible y que además era feo.

Nicolás un día lloró tanto, que se desvaneció y entró en un sueño profundo del cual nunca despertó.

Ahora sus compañeros ya no ríen porque extrañan al feo, al orejón, al pecososo, al pelirrojo de Nicolás

2. Posteriormente formule las siguientes preguntas.

¿Qué sentimientos percibe, al inicio, en cada uno los personajes?

¿Cómo es el comportamiento de Nicolás, frente a las personas que lo rodean (familia, profesores, amistades)?

¿Cómo es el comportamiento de aquéllos-as hacía él?

¿Qué acciones fueron favorables y cuáles desfavorables para Nicolas ? Y, ¿cuál fue el resultado de cada una?

¿Qué sentimientos emergen, finalmente, en cada uno de los personajes?

3. Has sentido en algún momento que te pasa lo de Nicolas... explica.

4. Pida al grupo en general que propongan otro final para la historia de Nicolás.

**17 ME
EXPRESO**

2 1. Pídale a sus estudiantes que busquen una pareja que tenga una estatura similar a la suya. Amárreles de las piernas o de los brazos; la pareja debe desplazarse por diferentes espacios de manera coordinada y equilibrada sin separarse. Luego de unos minutos pídale que se desamarren y se sienten. Reflexione con las niñas y niños acerca del ejercicio:

¿Cómo me sentí amarrado a alguien?

¿Qué pasaba cuando quería ir en una dirección y mi compañero-a en otra?

¿Qué hicimos (o podríamos hacer) para avanzar más rápidamente?

Reflexione con el grupo de estudiantes sobre:

“Si con nuestros amigos, profesores y familiares cada uno quiere hacer sólo su voluntad va a ser muy

difícil que las cosas salgan bien, nos sentiremos a menudo tristes, decepcionados o con rabia porque no hacen lo que nosotros queremos. Para poder sentirnos bien con los demás, y que los otros se sientan bien con nosotros, debemos decirles qué es lo que queremos hacer, cómo necesitamos que nos ayuden, y ponernos de acuerdo con la otra persona cediendo cada uno un poco para que caminemos juntos en la misma dirección.”

2. Pregunte a los niños-as qué pueden hacer, cuándo quieren expresar sus sentimientos en las siguientes situaciones:

Perdí en un juego con un amigo (a) o en una competencia

Necesito de alguien que me preste algún lápiz, color o tajalápiz

Mis amigas(os) no quieren jugar conmigo hoy

Necesito que la profesora me entregue las actividades que hicieron el día de ayer en el cual no vine porque estaba enfermo

Estoy enfermo y necesito ir con urgencia al baño

Mi compañero(a) me quitó mi juguete preferido

3. Coloque papel craft en la pared e invite a todos los niños y niñas para que expresen a través de un dibujo cómo se sintieron y qué aprendieron en este encuentro

4. Realice una breve reflexión sobre la importancia de *“Expresar nuestros sentimientos”*

Apéndice B.

Programa de intervención desarrollo de las habilidades cognitivas DHAC.

Especialización Psicología Educativa

RAZONAMIENTO ABSTRACTO				
#	TEMA pag	HORA S	Páginas	ACTIVIDAD
1	Observación de características.	1	5, 8, 9,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la guía explicando en que consiste la actividad. Por cada imagen responder que es , que hace, que tiene que son las características. 2. Escribir debajo de cada dibujo o palabra tres de sus características. 3. Se lee el primer ejercicio a los estudiantes permitiendo que proponga las respuesta, y se corrige la respuesta. 4. Dar tiempo para que cada estudiante termine la hoja y si todos terminan comentar las soluciones con todo el grupo.
2	Observación de diferencias.	1	16, 17,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación sobre las características o cualidades por las cuales unas cosas se distinguen de otras reciben el nombre de diferencias. 2. Identificar el tipo de característica llamado variable (altura, forma, color). 3. Resolver las guías comparando los dos objetos según las variables dadas. 4. Dar tiempo para que cada estudiante termine la hoja y si todos terminan comentar las soluciones con todo el grupo.
3	Observación de semejanzas	1	18,19,20,21,22 ,23,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación sobre las características o cualidades similares que comparten algunos objetos distintos las llamamos semejanzas. La semejanza es absoluta cuando no hay diferencia entre los objetos

				<p>que se comparan. Y la semejanza es relativa cuando al comparar dos o más objeto se parecen más entre sí que a otros objetos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Resolver las guías comparando los dos objetos según las variables dadas. 3. Dar tiempo para que cada estudiante termine la hoja y si todos terminan comentar las soluciones con todo el grupo.
4	grupos	1	25, 26,27,28.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación sobre el concepto de grupo Grupo es un conjunto de cosas, animadas o inanimadas, que presentan entre si ciertas semejanzas. 2. Resolver las guías de grupo teniendo en cuenta la variable propuesta y señalar el dibujo que cumple la característica. 3. Corregir el ejercicio en forma grupal.
5	clasificación	1	33,34,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación sobre que es clasificar. Clasificar es ordenar o disponer las cosas por clases teniendo en cuenta sus características importantes. 2. De la guía observar los dibujos que aparecen y determinar cuál es su característica importante y a que clase pertenecen. 3. Realizar la corrección con todo el grupo.
6	Características que definen una clase	1	38, 39, 40,41.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se explica la estrategia de descubrir las características que definen una clase y establecer si los elementos que se agrupan pertenecen o no a la clase dada. 2. Al resolver la guía se explica que es un ejercicio de atención y de leer bien cada proposición en la que se responde sí o no y completar cuales son las características. 3. Realizar la correspondiente corrección en la medida que terminen los niños permitiendo que ellos expliquen.
7	Palabras que tienen el mismo significado.		61,62.	<p>Razonamiento verbal.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación sobre los sinónimos palabras que tienen el mismo significado. y que cuando en una expresión se cambia la palabra

				<p>por un sinónimo correcto el sentido de la expresión no se altera.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Sobre la guía hay que leer con atención la primera palabra de cada línea y buscar entre las otras palabras de esa línea una que signifique lo mismo y marcarla con una cruz. Y con cada palabra leer la frase propuesta. 3. Realizar la corrección del ejercicio.
8	Palabras que tienen un significado opuesto	1	64,65,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación sobre los antónimos: palabras que tienen significado contrario. Y cumplen la misma función gramatical ejemplo si es verbo la palabra del antónimo debe ser verbo. 2. Resolver la guía algunos antónimos se forman agregando des, in Ejemplo Hacer: deshacer. 3. De la lista de palabras señalar cual es el antónimo y reemplazar la palabra en la frase. 4. Corregir la actividad con los niños,
10	Palabras que pertenecen a la misma clase	1	68, 69	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recordar a los niños el ejercicio de clasificación y explicar que por cada grupo de palabras deberán indicar a que clase pertenece. 2. Resolver la guía escribiendo en el recuadro la palabra que es la clase de la lista de palabras. 3. Realizar la corrección con su explicación.
11	Palabras que pertenecen a distinta clase	1	70	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esta actividad se relaciona con el tema de grupos y clasificación 2. se debe leer la palabra de cada línea escribir la clase y marcar con una equis la palabra que no pertenece a la misma clase 3. Realizar la corrección.
12	Frases incompletas	1	77,78	<ol style="list-style-type: none"> 1 se explica a los niños que deberán leer las frases incompletas e incluyen en el espacio vacío la palabra que completa la frase y tienen sentido. 2. Resolver la guía leyendo la palabra que completaría la frase, marcando con equis la palabra que completa la frase. 3. Realizar las correcciones en forma grupal.
13		1		

Apéndice C

Lista de Chequeo de Sintomatología Frontal

Las siguientes preguntas te ayudaran a identificar algunas alteraciones en las funciones ejecutivas de tus estudiantes.

Cargo de la persona que diligencia el formulario

Completa la siguiente información de tu estudiante:

Nombre

Edad

Género

¿Presenta algún diagnóstico clínico? ¿Cuál?

1. ¿Presenta dificultad para interpretar una instrucción que se le da verbalmente?

- SI
- NO

2. ¿Se le dificulta iniciar las actividades propuestas?

- NO
- SI

3. ¿Dificultad por mantenerse sentado realizando una actividad?

- SI
- NO

4. ¿Presenta dificultad para comprender los conceptos vistos en el aula de clase ?

- SI
- NO

5. ¿Presenta dificultad para controlar su agresividad cuando se enoja?

- SI
- NO

6. ¿Presenta dificultad para asociar e integrar conceptos nuevos?

- NO
- SI

7.¿Se le dificulta sintetizar y organizar la información?

- SI
- NO

8. ¿Presenta actitud de apatía frente a las actividades realizadas ?

- SI
- NO

9.¿Presenta Dificultad por esperar el turno de responder?

- SI
- NO

10.¿Presenta dificultad por terminar actividades que comienza?

- SI
- NO

11. ¿Presenta dificultad en emitir respuestas emocionales ante estímulos que son novedosos e impactantes?

- SI
- NO

12.¿Presenta respuestas de heteroagresividad ó irritabilidad frecuentes?

- NO
- SI

13¿Se muestra influenciable en la toma de decisiones ?

- SI
- NO

14. ¿Le cuesta tomar la iniciativa?

- SI
- NO

15. ¿ Presenta dificultad para interpretar el lenguaje simbólico (imágenes)?

- SI
- NO

16 ¿Presenta dificultad por seguir instrucciones cuando estas van en contra de sus deseos?

- SI

- SI
- NO

17. ¿Le cuesta identificar posibles soluciones a un problema?

- SI
- NO

18. ¿ Se le dificulta prevér el riesgo en una situación ?

- SI
- NO

19.¿Se le dificulta iniciar y terminar las actividades propuestas ?

- SI
- NO

20. ¿Es reiterativo ante sus repuestas a pesar de las correcciones?

- SI
- NO

21. ¿Presenta respuestas monosilábicas de forma regular ?

- SI
- NO

Apéndice D

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
ESPECIALIZACIÓN PSICOLOGIA EDUCATIVA
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Bogotá, Agosto de 2014

Estimados padres de familia:

Cordial Saludo,

La Universidad de la Sabana actualmente está realizando con sus estudiantes de posgrado un ejercicio de pasantía, con el fin de implementar dos estrategias que favorezcan los procesos de cognitivos y emocionales que intervienen en el aprendizaje de los niños dentro del aula y en su vida cotidiana.

Con este propósito le solicitamos a usted autorice la participación del niño(a) en el proceso de actividades de observación e intervención en el aula, el cual se realizará dentro de las instalaciones del colegio en un horario extra escolar, sin ningún costo y es de gran beneficio para usted y para su hijo(a). La información que se recoja será confidencial y no se usara para ningún otro propósito fuera de los de la pasantía.

El colegio ha sido informado previamente sobre este proceso y ha autorizado el envío de este consentimiento.

Por lo tanto, Yo _____ identificado con cédula de ciudadanía número _____ expedida en _____ mayor de edad y actuando en representación legal de _____ y siendo informado de la naturaleza de la intervención propuesta descrita con anterioridad, manifiesto de forma libre, consciente y espontánea que SI___ NO___ autorizo la aplicación de un protocolo de evaluación a mi hijo(a) y su participación en los diferentes talleres.

Firma: _____

C.C. _____

Apéndice E**Anamnesis****1. DATOS DEMOGRAFICOS**

1.1. NOMBRE: _____	1.2. DOCUMENTO DE IDENTIDAD: _____	1.3. ACUDIENTE: _____
1.4. EDAD: _____	1.6. LATERALIDAD: _____	1.7. NIVEL DE ESCOLARIDAD: _____
1.5. FECHA DE NACIMIENTO: _____	—	—
1.8. LATERALIDAD: _____	1.9. TELEFONO: _____	1.10. DIRRECCION: _____
NOMBRE DE LA MADRE: NOMBRE DEL PADRE:	EDAD DE LA MADRE: EDAD DEL PADRE:	ESCOLARIDAD MADRE: ESCOLARIDAD PADRE:

2. HISTORIA CLINICA

EMBARAZOS PREVIOS:	EDAD DE LA MADRE CUANDO GESTABA EL HIJO:	EDAD DEL PADRE CUANDO ESPERABAN EL HIJO:
TIEMPO DE GESTACIÓN:	CESÁREA: _____ PARTO NORMAL: _____	INDUCIDO: _____ INSTRUMENTADO: _____
REQUIRIO INCUBADORA:	SITUACIÓN EMOCIONAL	PRESENCIA REFLEJO DE SUCCION

2.1.1. ANTECEDENTES PRE PERI Y POSNATALES

2.1.2 DESARROLLO PSICOMOTOR	2.1.3 DESARROLLO DEL LENGUAJE	2.1.4 SIGNOS NEUROLOGICOS BLANDOS:
------------------------------------	--------------------------------------	---

SOSTEN	SONRISA	MOTRICIDAD FINA: _____
CEFALICO: _____	SOCIAL: _____	MOTRICIDAD GRUESA: ___
GIROS: _____	BALBUCEO: _____	EQUILIBRIO: _____
SEDESTACION: _____	PRIMERAS	DEFENSIBILIDAD
—	PALABRAS: _____	TACTIL: _____
GATEO: _____	_____	LATERALIZACION: _____
BIPEDESTACION: _____	HOLOFRASES: _____	AMARRADO DE
—	FRASES	ZAPATOS: ___
MARCHA: _____	GRAMATICALMENTE	MANEJO DE MARGENES Y
CONTROL DE	CORRECTAS: _____	RENGLONES _____
ESFINTERES	LENGUAJE	CONDUCTAS DE
DIURNO: _____	ESTRUCTURADO:	INDEPENDENCIA EN
CONTROL DE	_____	VESTIDO Y
ESFINTERES		ALIMENTACION: _____
NOCTURNO: _____		MANEJO DE
—		RUTINAS: _____
ENURESIS O		
ENCOPRESIS: _____		
—		

4.1.5. HISTORIA ESCOLAR

EDAD DE INGRESO AL JARDIN:

NOMBRE DEL JARDIN:

ADAPTACION SOCIAL:

RENDIMIENTO ACADEMICO:

PRINCIPALES DIFICULTADES:

EDAD DE INGRESO AL COLEGIO:

NOMBRE DEL COLEGIO:

ADAPTACION SOCIAL:

RENDIMIENTO ACADEMICO

PRINCIPALES DIFICULTADES:

PRESENTA REPITENCIA ESCOLAR:

OBSERVACIONES ADICIONALES:

4.1.6. ASPECTOS COMPORTAMENTALES

NIVEL DE ACTIVIDAD:

ATENCION:

PRESENCIA DE PATALETAS:

ADAPTACION:

IMPULSIVIDAD:

RELACIONES SOCIALES:

SUEÑO:

ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE:

5. ANTECEDENTES MEDICOS

5.1.6. ENFERMEDADES PREVIAS: (NEUROLOGICAS, PSIQUIATRICAS, TOXICOLOGICAS O SISTEMICAS)

5.1.7. MANEJO

FARMACOLOGICO:_____

5.1.8. ANTECEDENTES

QUIRURGICOS:_____

5.1.9. ANTECEDENTES

FAMILIARES:_____

6. EVOLUCION DE LA ENFERMEDAD

6.1.6. TIEMPO DE EVOLUCION :

6.1.7. INICIO O PRIMEROS SINTOMAS:

6.1.8. MANEJO PREVIO :

6.1.9. ESTADO ACTUAL:

PERSONA QUE ELABORO LA HISTORIA

Apéndice F

Resultados de la Anamnesis

Cod igo	Nombre Y Apellido	Docume nto	Ed ,D	Escolar idad	Acudiente	Escolaridad Acudiente	Viven Con
E01	Julian David Alvarez Hernandez	1021666780	11,8	4	Abuelita MARIA B	primaria	papá y abuela y hno
E02	Jaider Fernando Charry	10062642703	11,03	4	Lina Charry	Primaria	papá y mamá y hna
E03	Camilo Andres Gomez America	1000857774	11,8	4	Blanca America	Primaria	papá y mamá y hnos
E04	Cristian Mauricio Lemus Garcia	1026253890	9,8	4	sandra Lemus	Bachiller	mamá y hno
E05	Yoan David Mena Diaz		9,1	4	Maricela Diaz	No estudio	papá y mamá
E06	Luisa Fernanda Rodriguez O.		10,1	4	lucero Ordoñez	Bachiller	mamá y hnos
E07	Maria Delpilar Romero Mahecha	1073599075	9,8	4	Yackeline Maecha.	No estudio.	papá y mamá y hnos
E08	Jeraldin Rodo Buitrago	1048846415	1,2	4	Maria Buitrago	Primaria	mamá y hnos
E09	Jair Alexis Torres Saabria.	106566917	10,1	4	yamile Torres	Primaria	mamá ,padrastro y hnos
E10	Lucero Hasbleidy Peña Hernandez	1028660567	9,9	4	Helle Hernandez	Primaria	mamá ,papa y hnas.
R01	Angelo Javier Aguilar Barrera		6,4	1	Sandra Barrera	Primaria	Mamá y dos hnos mayores
R02	Miguel Angel Lavao Burvano	1085256819	6,7	1	Ingrid Burbano	Bachiller	Mamá, una hna menor y abuela
R03	David Santiago Sanchez Gomez	1,029E+09	6,9	1	Nelly Gomez	Bachiller	Mamá, papá , hno mayor
R04	Juana Valentina Herrera	1,033E+09	6,6	1	Olga Pamela Garcia	9 grado	Mamá, papá , hna mayor
R05	Maria Jose Ruiz Cruz	1,073E+09	7,3	1	Solange Cruz	Bachiller	Mamá, papá , hno menor
R06	Valentina Rodriguez Grajales	1,034E+09	6,3	1	Luz Nelly Rodriguez	8 grado	Mamá y una hna mayor
R07	Nicol Escobar Intencipa	1,034E+09	6,7	1	Consuelo Intencipa	Bachiller	Mamá, papá y hno menor
R08	Thomas Alejandro Martinez F		7,8	1	Andrea Forero	9 grado	Mamá y una tia materna
R09	Naira Valentina Castro	1,029E+09	6,4	1	Luz Emilce Villamil	Primaria	Mamá, papa, y dos hnos may
P01	Eddie Santiago Bernal Avila	1,02E+09	8,1	3	Abuelita Rosa Martinez	Primaria	Abuelos y hna
P02	Deiby Jhobani Buritica Torres	1,11E+09	8,11	3	Yeimy Torres	Primaria	Mamá, padrastro, hno
P03	Jefferson Estiven Donato Timaran	1,022E+09	9,6	3	Yackelin Timaran	bachillerato	Mamá, hnos
P04	Laura Valentina Melo Angulo		9,3	3	Luz Yaneth Angulo	Primaria	Mamá, papá, hnos
P05	Erick Santiago Motta Ovalle	1,022E+09	10,5	3	Jakeline Ovalle	Bachillerato	mamá ,padrastro, hno
P06	Ana Maria Naranjo	1,014E	8,1	3	Kelly Sosa	Bachillerato	Mamá, hna

	Sosa	+09	1							
P07	Cristian Mauricio Ospina Campo	1,052E +09	10, 4	3	Esmeralda Cavativa	Primaria			Mamá, papá ,hna	
P08	Dilan Smith Pineda Beltran	1,033E +09	10, 11	3	Virginia Beltran	Primaria			mamá ,Hna	
P09	Angie Vanesa Solano Rodriguez		9,1 1	3	Luz Marina Solano	Primaria			mamá ,hnos	

CO DIG O	LATERALI DAD derecha	CES ARE A.	PARTO NORMA L	INTRU MENTA DO	RQ INCUBA DORA	ENU RESI S	ENCO PRESI S	DISL ALIA S	M. GRU ESA	DESC RIP M G
E01	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
E02	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
E03	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
E04	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
E05	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
E06	1	1	2	2	2	2	2	2	2	
E07	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
E08	1	1	2	2	2	2	2	2	2	
E09	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
E10	1	1	2	2	2	2	2	2	2	
R01	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
R02	1	2	1	2	2	2	2	2	1	saltar lazo
R03	1	2	1	2	2	2	2	2	1	saltar lazo
R04	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
R05	1	2	1	2	2	2	2	2	1	Dis-se
R06	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
R07	1	2	1	2	2	1	2	2	2	
R08	1	2	1	2	2	2	2	2	1	saltar lazo
R09	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
P01	1	1	2	2	2	2	2	2	2	
P02	1	2	1	2	1	2	2	2	2	
P03	1	1	2	2	2	2	2	2	2	
P04	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
P05	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
P06	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
P07	2	2	1	2	2	2	2	2	2	
P08	1	2	1	2	1	2	2	2	2	
P09	1	2	1	2	2	2	2	2	2	

Apéndice G.

Sub prueba de WISC-IV para niños

wisc-iv

4 Conceptos



6 a 8 años: ejemplos A y B y elemento 1
 9 a 11 años: ejemplos A y B y elemento 5
 12 a 16 años: ejemplos A y B y elemento 7



9 a 16 años: Con 0 puntos en alguno de los dos primeros elementos, aplicar los elementos anteriores en orden descendente hasta obtener dos aciertos consecutivos.



TERMINACIÓN
 5 puntuaciones consecutivas de 0



PUNTUACIÓN
 0 ó 1 punto
 Las respuestas correctas están resaltadas

	Elem.	Respuesta						Punt.	
6-16	A	1	2	3	4			NS	
	B	1	2	3	4			NS	
6-8	1	1	2	3	4			NS	0 1
	2	1	2	3	4			NS	0 1
	3	1	2	3	4			NS	0 1
	4	1	2	3	4			NS	0 1
9-11	5	1	2	3	4			NS	0 1
	6	1	2	3	4	5	6	NS	0 1
12-16	7	1	2	3	4	5	6	NS	0 1
	8	1	2	3	4	5	6	NS	0 1
	9	1	2	3	4	5	6	NS	0 1
	10	1	2	3	4	5	6	NS	0 1
	11	1	2	3	4	5	6	NS	0 1
	12	1	2	3	4	5	6	NS	0 1

	Elem.	Respuesta												Punt.	
	13	1	2	3	4	5	6	7	8	9			NS	0 1	
	14	1	2	3	4	5	6	7	8	9			NS	0 1	
	15	1	2	3	4	5	6	7	8	9			NS	0 1	
	16	1	2	3	4	5	6	7	8	9			NS	0 1	
	17	1	2	3	4	5	6	7	8	9			NS	0 1	
	18	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	NS	0 1
	19	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	NS	0 1
	20	1	2	3	4	5	6	7	8	9				NS	0 1
	21	1	2	3	4	5	6	7	8	9				NS	0 1
	22	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	NS	0 1
	23	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	NS	0 1
	24	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	NS	0 1
	25	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	NS	0 1
	26	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	NS	0 1
	27	1	2	3	4	5	6	7	8	9				NS	0 1
	28	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	NS	0 1

Puntuación directa
 (máxima=28)

WSC-IV

2 Semejanzas

COMIENZO

6 a 8 años: ejemplo y elemento 1
9 a 11 años: ejemplo y elemento 3
12 a 16 años: ejemplo y elemento 5



9 a 16 años: Con 0 ó 1 puntos en alguno de los dos primeros elementos, aplicar los elementos anteriores en orden descendente hasta obtener dos aciertos consecutivos



TERMINACIÓN
5 puntuaciones consecutivas de 0



PUNTUACIÓN
Elementos 1 a 2:
0 ó 1 punto
Elementos 3 a 23:
0, 1 ó 2 puntos

	Elemento	Respuesta	Puntuación
6-16	E	Rojo-Azul	
6-8	❖1	Rueda-Pelota	0 1
	❖2	Leche-Agua	0 1
9-11	3	Manzana-Pera	0 1 2
	4	Gato-Ratón	0 1 2
12-16	5	Invierno-Verano	0 1 2
	6	Camisa-Zapato	0 1 2
	7	Mariposa-Abeja	0 1 2
	8	Cólera-Alegría	0 1 2
	9	Montaña-Lago	0 1 2
	10	Codo-Rodilla	0 1 2
	11	Hielo-Vapor	0 1 2
	12	Poeta-Pintor	0 1 2
	13	Viga-Ladrillo	0 1 2
	14	Pintura-Estatua	0 1 2
	15	Sonrisa-Llanto	0 1 2
	16	Primero-Último	0 1 2
	17	Inundación-Sequía	0 1 2
	18	Caucho-Papel	0 1 2
	19	Sal-Agua	0 1 2
	20	Permiso-Prohibición	0 1 2
	21	Venganza-Perdón	0 1 2
	22	Espacio-Tiempo	0 1 2
	23	Realidad-Ilusión	0 1 2

Puntuación directa
(máxima=44)

WISC-IV

8 Matrices



6 a 8 años: ejemplos A-C y elemento 4
9 a 11 años: ejemplos A-C y elemento 7
12 a 16 años: ejemplos A-C y elemento 11



6 a 16 años: Con 0 puntos en alguno de los dos primeros elementos, aplicar los elementos anteriores en orden descendente hasta obtener dos aciertos consecutivos.



TERMINACIÓN
4 puntuaciones consecutivas de 0 ó 4 puntuaciones de 0 en cinco elementos consecutivos



PUNTAJACIÓN
0 ó 1 punto
Las respuestas correctas están resaltadas

Elem.	Respuesta	Punt.
6-16 → A	1 2 3 4 5 NS	
	1 2 3 4 5 NS	
	1 2 3 4 5 NS	
1	1 2 3 4 5 NS	0 1
	1 2 3 4 5 NS	0 1
	1 2 3 4 5 NS	0 1
6-8 → 4	1 2 3 4 5 NS	0 1
	1 2 3 4 5 NS	0 1
	1 2 3 4 5 NS	0 1
9-11 → 7	1 2 3 4 5 NS	0 1
	1 2 3 4 5 NS	0 1
	1 2 3 4 5 NS	0 1
12-16 → 11	1 2 3 4 5 NS	0 1
	1 2 3 4 5 NS	0 1
	1 2 3 4 5 NS	0 1

Elem.	Respuesta	Punt.
12	1 2 3 4 5 NS	0 1
13	1 2 3 4 5 NS	0 1
14	1 2 3 4 5 NS	0 1
15	1 2 3 4 5 NS	0 1
16	1 2 3 4 5 NS	0 1
17	1 2 3 4 5 NS	0 1
18	1 2 3 4 5 NS	0 1
19	1 2 3 4 5 NS	0 1
20	1 2 3 4 5 NS	0 1
21	1 2 3 4 5 NS	0 1
22	1 2 3 4 5 NS	0 1
23	1 2 3 4 5 NS	0 1
24	1 2 3 4 5 NS	0 1
25	1 2 3 4 5 NS	0 1

Elem.	Respuesta	Punt.
26	1 2 3 4 5 NS	0 1
27	1 2 3 4 5 NS	0 1
28	1 2 3 4 5 NS	0 1
29	1 2 3 4 5 NS	0 1
30	1 2 3 4 5 NS	0 1
31	1 2 3 4 5 NS	0 1
32	1 2 3 4 5 NS	0 1
33	1 2 3 4 5 NS	0 1
34	1 2 3 4 5 NS	0 1
35	1 2 3 4 5 NS	0 1

Puntuación directa (máxima=35)

9 Comprensión



6 a 8 años: elemento 1
9 a 11 años: elemento 3
12 a 16 años: elemento 5



9 a 16 años: Con 0 ó 1 punto en alguno de los dos primeros elementos, aplicar los elementos anteriores en orden descendente hasta obtener dos aciertos consecutivos.



TERMINACIÓN
4 puntuaciones consecutivas de 0



PUNTAJACIÓN
0, 1 ó 2 puntos

Elemento	Respuesta	Puntuación
6-8 → 1 Dientes		0 1 2
2 Monedero		0 1 2
9-11 → 3 Policía		0 1 2
4 Ejercicio		0 1 2
12-16 → 5 Cinturones		0 1 2
6 Fruta/verdura		0 1 2

12

❖ Si el niño no da una respuesta de 2 puntos, dígame la respuesta correcta tal y como se indica en el manual de aplicación y corrección.

9 Comprensión (continuación)



TERMINACIÓN
4 puntuaciones
consecutivas de 0

Elemento	Respuesta	Puntuación
*7	Humo	0 1 2
8	Pelear	0 1 2
9	Disculpas	0 1 2
*10	Bibliotecas	0 1 2
*11	Luz	0 1 2
*12	Médicos	0 1 2
13	Inspectores	0 1 2
*14	Medios comunicación	0 1 2
15	Elecciones	0 1 2
16	Educación	0 1 2
17	Sellos	0 1 2
18	Promesas	0 1 2
19	Derechos autor	0 1 2
*20	Periódico	0 1 2
*21	Tecnología	0 1 2

* Si la respuesta del niño contiene una sola de las ideas generales, se le pide una segunda respuesta como se indica en el *manual de aplicación y corrección*.

Puntuación directa
(máxima=42)

Stroop Palabra

ROJO	AZUL	VERDE	ROJO	AZUL
VERDE	VERDE	ROJO	AZUL	VERDE
AZUL	ROJO	AZUL	VERDE	ROJO
VERDE	AZUL	ROJO	ROJO	AZUL
ROJO	ROJO	VERDE	AZUL	VERDE
AZUL	VERDE	AZUL	VERDE	ROJO
ROJO	AZUL	VERDE	AZUL	VERDE
AZUL	VERDE	ROJO	VERDE	ROJO
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	AZUL
AZUL	VERDE	VERDE	AZUL	VERDE
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	ROJO
ROJO	AZUL	ROJO	VERDE	AZUL
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	VERDE
AZUL	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
ROJO	VERDE	VERDE	AZUL	AZUL
AZUL	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
ROJO	VERDE	AZUL	ROJO	VERDE
VERDE	ROJO	VERDE	AZUL	AZUL
ROJO	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
VERDE	ROJO	VERDE	AZUL	VERDE

Stroop palabra color

ROJO	AZUL	VERDE	ROJO	AZUL
VERDE	VERDE	ROJO	AZUL	VERDE
AZUL	ROJO	AZUL	VERDE	ROJO
VERDE	AZUL	ROJO	ROJO	AZUL
ROJO	ROJO	VERDE	AZUL	VERDE
AZUL	VERDE	AZUL	VERDE	ROJO
ROJO	AZUL	VERDE	AZUL	VERDE
AZUL	VERDE	ROJO	VERDE	ROJO
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	AZUL
AZUL	VERDE	VERDE	AZUL	VERDE
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	ROJO
ROJO	AZUL	ROJO	VERDE	AZUL
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	VERDE
AZUL	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
ROJO	VERDE	VERDE	AZUL	AZUL
AZUL	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
ROJO	VERDE	AZUL	ROJO	VERDE
VERDE	ROJO	VERDE	AZUL	AZUL
ROJO	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
VERDE	ROJO	VERDE	AZUL	VERDE

Apéndice I

Pruebas iniciales comportamiento (Faux Past, Tom)

Faux Past

1. Jorge

Jorge Gómez, el gerente de “ABC Programaciones”, llamó a todo su personal a una reunión.

–Tengo algo que decirles –manifestó–. Juan Mercado, uno de nuestros contadores, está en el hospital, muy enfermo. Tiene cáncer.

Todos se quedaron mudos, asimilando la noticia. Roberto, un ingeniero de sistemas que llegó tarde, dijo:

–Hola, escuché un buen chiste anoche!... ¿qué le dijo el paciente terminal a su doctor? ...

Jorge dijo:

–Está bien, vamos abajo a trabajar.

pregunte

1) ¿Alguien dijo algo que no debería decir o algo raro? Si es sí, pregunte:	0 - 1
--	-------------

2) ¿Quién dijo algo que no debería decir o algo raro?

3) ¿Porqué él/ella dijo algo que no debería decir o algo raro?

4) ¿Porqué piensa que el / ella lo dijo?

5) ¿sabía Roberto al entrar que uno de los vice-presidentes estaba enfermo de cáncer?

6) ¿Cómo crees que se sintió Jorge? Preguntas

Control:

7) En la historia, que estaba Hablando Jorge?

8) ¿ Quién llegó ultimo a la reunión?

2. Julia

Julia se acababa de mudar a su nuevo apartamento. Había comprado unas cortinas nuevas para su dormitorio. Cuando terminaba de decorarlo, llegó su mejor amiga, Alicia. Julia le mostró el apartamento y le preguntó:

–¿Te gusta mi dormitorio?

–Esas cortinas son horribles –dijo Alicia–. ¡Espero que las cambies por unas nuevas

pregunte

1) ¿Alguien dijo algo que no debería decir o algo raro? Si es sí, pregunte:	0-1
--	-----

2) ¿Quién dijo algo que no debería decir o algo raro?

3) ¿Por qué él/ella dijo algo que no debería decir o algo raro?

-
- 4) ¿Por qué piensa que él / ella lo dijo?
 5) ¿ Sabía Alicia quien había comprado las cortinas?
 6) ¿Cómo crees que se sintió Julia? Preguntas Control:
 7) En la historia, que es lo que Julia acababa de comprar?
 8) ¿Hace cuánto que Julia vivía en ese departamento?
-

3. Karina

El primo de Karina, Sergio, venía de visita y Karina hizo una torta de manzana especialmente para él.

Luego de la cena, ella dijo: –Hice una torta para ti, está en la cocina.

–Mmm –contestó Sergio–. ¡Que rico olor! Me encantan las tortas, menos la de manzana.

pregunte

- 1) ¿Alguien dijo algo que no debería decir o algo raro? -0-1
 Si es sí, pregunte:
 2) ¿Quien dijo algo que no debería decir o algo raro?
 3) ¿Porqué él/ella dijo algo que no debería decir o algo raro?
 4) ¿Porqué piensa que el / ella lo dijo?
 5) Cuando sergio sintió el aroma de la tarta, sabía que era de manzanas?
 6) ¿ 6) ¿Cómo crees que karína se sintió ?
 Preguntas Control:
 7) En la historia, que tipo de tarta hizo karína?
 8) ¿Cómo se conocieron karína y Sergio?
-

4. Susana

Susana es una niña de 3 años con la cara redonda y cabello rubio corto, que estaba en la casa de su tía Carolina. Sonó el timbre y su tía abrió la puerta. Era una vecina, María.

– Hola –dijo la tía Carolina–. ¡Que bueno que estés por acá!

–Hola –dijo la vecina–. Luego miró a Susana y dijo:

–Creo que no conozco a este pequeño varoncito. ¿Cómo es su nombre?

Pregunte

- 1) ¿Alguien dijo algo que no debería decir o algo raro? 0-1
 Si es sí, pregunte:
 2) ¿Quien dijo algo que no debería decir o algo raro?
 3) ¿Por qué él/ella dijo algo que no
-

debería decir o algo raro?

4) ¿Por qué piensa que el / ella lo dijo?

5) ¿Sabía María que Susana era una nena?

6) ¿Cómo crees que se sintió Susana?

Preguntas Control:

7) En la historia, donde estaba Susana?

8) ¿Quién pasó de visita?

5. Josefina

Josefina le compró a su amiga Ana como regalo de bodas un florero de cristal. Un año después, Josefina estaba una noche cenando en la casa de Ana y rompió el florero de cristal.

–Disculpame, rompí el florero –dijo Josefina.

–No te preocupes –dijo Ana–. Nunca me gustó, alguien me lo regaló para mi matrimonio.

pregunte

1) ¿Alguien dijo algo que no debería decir o algo raro?

0-1

Si es sí, pregunte:

2) ¿Quién dijo algo que no debería decir o algo raro?

3) ¿Por qué él/ella dijo algo que no debería decir o algo raro?

4) ¿Por qué piensa que el / ella lo dijo?

5) ¿Se acordaba Ana que Josefina le había regalado el florero ?

6) ¿Cómo crees que se sintió Josefina?

Preguntas Control:

7) En la historia, qué le regaló Josefina a Ana para su casamiento?

8) ¿Cómo se rompió el florero?

TOM Stories Test

1. Salsas

Tiempo

Brian siempre tiene hambre. Hoy en el colegio sirvieron su comida preferida – salchichas con puré. Es un chico muy glotón y quisiera comer más salchichas que el resto, aún cuando su mamá va a prepararle una buena comida cuando llegue a su casa. Pero a cada uno les sirven sólo dos salchichas. Cuando llega el turno de Brian, dice, “Ah, por favor, puede servirme cuatro salchichas, porque hoy no voy a comer cuando llegue a casa.”

“¿Por qué el Brian dijo eso?”**2. Gatitos****Tiempo**

Juliana quería tener un gatito, entonces fue a ver a la señora García que tenía muchos gatitos recién nacidos que no podía mantener. Sin embargo, la señora García amaba los gatos y no haría nada que los lastimara, aunque no pudiera quedarse con todos ellos. Cuando Juliana llegó no estaba segura de querer uno de los gatitos de la señora García, ya que eran todos machos y ella quería una hembra. Pero la señora García dijo, “Si nadie quiere los gatitos voy a tener que ahogarlos”. **“¿Por qué la Sra.García dijo eso?”**

3. Señora Fernández**Tiempo**

Muy tarde en la noche, la anciana Sra. Fernández estaba caminando hacia su casa. No le gusta caminar sola en la oscuridad porque teme que alguien la ataque y le robe. Es una persona muy nerviosa. Repentinamente, desde las sombras aparece un hombre. El quiere preguntarle la hora a la señora Fernández,

por eso camina hacia ella. Cuando la señora Fernández lo ve acercarse, comienza a temblar y dice, “Tome mi cartera, pero no me lastime por favor”

“¿Por qué dijo eso?”

4. Sombrero Tiempo

Un día la tía Juana fue a visitar a Pedro. El quiere mucho a su tía, pero hoy ella se puso un sombrero nuevo; que Pedro piensa que es realmente muy feo. Pedro cree que su tía se ve ridícula con él y que su antiguo sombrero se veía mejor. Pero cuando la tía Juana le pregunta a Pedro, “¿Te gusta mi nuevo sombrero?”, Pedro responde, “Ah, es muy lindo”.

“¿Por qué dijo eso?”

5.. Ladrón Tiempo

Un ladrón que acaba de robar un negocio está escapándose. Cuando el ladrón está corriendo hacia su casa, un policía que estaba haciendo su ronda, ve cuando se le cae un guante. El policía no sabe que el hombre es un ladrón y sólo quiere avisarle que se le cayó un guante. Pero cuando el policía le grita al ladrón, “¡Eh, Usted! ¡Deténgase!, el ladrón se da vuelta, ve al policía y se rinde. Pone sus manos arriba de su cabeza y admite haber robado al negocio.

“¿Por qué el ladrón hizo eso?”

Apéndice J**Resultado Protocolos iniciales**

CODIGO	MatrizP D	MATRIZ. PE	CONC. PD	CONC. PPE	SEMEJZ. PD	SEMJZ PE	COMPR. PD	COMPRE. PE
E01	14	7	14	4	8	5	11	7
E02	17	7	14	7	7	3	20	12
E03	17	7	14	2	6	3	13	6
E04	23	14	14	4	13	8	16	10
E05	12	6	11	4	5	4	18	12
E06	21	11	12	3	4	3	13	7
E07	14	7	13	4	7	5	16	10
E08	22	12	16	5	5	3	17	10
E09	10	5	12	2	12	6	16	9
E10	11	6	14	4	8	5	15	9
R01	7	7	9	7	0	4	10	12
R02	16	14	13	8	20	19	21	19
R03	8	8	11	8	6	4	11	12
R04	13	12	12	8	6	7	11	13
R05	9	8	11	7	8	8	15	14
R06	12	12	5	6	7	10	12	14
R07	12	11	11	8	5	5	10	12
R08	13	10	10	5	6	6	12	11
R09	8	5	7	6	2	5	2	4
P01	11	7	11	5	3	4	15	10
P02	14	9	11	5	8	7	8	5
P03	13	7	5	2	3	4	10	6
P04	9	5	10	4	4	4	18	7
P05	19	9	14	4	11	5	15	8
P06	11	7	11	5	7	6	11	7
P07	18	8	13	3	9	5	14	7
P08	13	6	16	4	2	2	8	4
P09	11	6	9	2	5	4	9	5

Codi go	Faux past	Tom	Pal abr a	Col or	Palabr a Color	Pc-Pc'	Dorso Lateral	Fronta l Medial	Cing-A/ C F M	Total .
E01	22	2	60	52	26	-1,85	5	6	3	14
E02	34	4	65	55	30	0,21	1	4	6	11
E03	22	4	76	47	27	-2,04	3	5	4	12
E04	33	3	60	38	25	1,74	6	5	5	16
E05	33	2	42	36	25	8,05	2	3	6	11
E06	30	2	73	28	24	5,77	0	1	2	3
E07	28	2	33	25	17	2,78	4	3	2	9
E08	34	0	57	47	30	4,25	6	3	1	10
E09	35	3	60	26	21	2,87	3	2	2	7
E10	35	3	49	32	22	2,65	2	2	1	5
R01	10	1	24	28	15	2,08	2	6	6	14
R02	34	4	44	34	21	1,83	2	4	4	10
R03	20	2	34	26	15	-2,68	2	6	4	12
R04	15	3	24	32	17	3,29	6	4	4	14
R05	14	3	25	29	15	1,58	5	3	4	12
R06	13	2	40	34	19	0,63	2	5	4	11
R07	15	1	27	24	17	4,3	3	5	4	12
R08	13	1	27	31	18	3,57	6	6	4	16
R09	7	0	44	28	19	1,89	6	2	3	11
P01	31	1	62	40	26	1,69	5	1	5	11
P02	20	4	45	55	26	1,25	6	2	1	9
P03	14	4	78	51	31	0,17	6	6	1	13
P04	25	3	47	42	23	0,83	7	3	0	10
P05	28	3	59	35	22	0,04	6	2	4	12
P06	13	4	46	42	20	-1,95	5	5	2	12
P07	36	4	54	42	24	0,38	7	6	5	18
P08	13	2	50	37	22	0,74	5	3	5	13
P09	16	4	68	40	30	4,82	6	5	4	15

Apéndice K

Prueba de Teoría de la Mente Hinting Task

Adaptación al español ~ de la prueba de teoría de la mente Hinting

Task David Gil *, Mar Fernández-Modamio, Rosario Bengochea y Marta Arrieta

Centro Hospitalario Padre Menni, Santander, Cantabria, España~

Recibido el 14 de junio de 2011; aceptado el 30 de noviembre de 2011

Disponible en Internet el 20 de enero de 2012

Respuesta literal 1 y puntuación

Respuesta literal 2 y puntuación

A.2. Puntuación

A.2.1. HISTORIA 1

Jorge llega a la oficina de Ángela después de un largo y caluroso viaje por la autopista. Ángela inmediatamente empieza

a hablar de algunas ideas de negocios. Jorge interrumpe a Ángela diciendo: «Uf, ha sido un largo y caluroso viaje por la autopista».

PREGUNTA: ¿ Qué quiere decir realmente Jorge cuando dice esto?

A.2.1.1. Respuesta literal. Respuesta criterio: Jorge

Quiere decir «¿ Puedo tomar algo?» o «¿ Puedo tomarme unos minutos para descansar de mi viaje antes de que empecemos a hablar de negocios?». Esta respuesta se puntuaría con un 2 y se pasaría a la historia siguiente.

Si no se da una respuesta correcta con la primera insinuación (por ejemplo, el sujeto responde tan solo algo como «Él quiere decir exactamente lo que dice»), entonces se introduce la siguiente parte de la insinuación: A~NADIR: Jorge continúa diciendo: «Estoy sediento».

PREGUNTA: ¿ Qué quiere Jorge que haga Ángela? A.2.1.2. *Respuesta literal*. Respuesta criterio: Jorge quiere que Ángela le dé o le ofrezca una bebida. Esta respuesta puntuaría 1. Cualquier otra respuesta sería un 0.

A.2.2 HISTORIA 2

Javier va al supermercado con su madre. Llegan a la sección de chucherías y Javier dice:

«Mira, esos caramelos parecen riquísimos». PREGUNTA: ¿ Qué quiere decir realmente Javier cuando dice esto?

A.2.2.1. *Respuesta literal*. Respuesta criterio: Javier quiere decir «Por favor, mamá, cómprame algunos caramelos». Esta respuesta se puntuaría con un 2 y se pasaría a la historia siguiente. Si el sujeto no da la respuesta correcta, AÑADIR: Javier continúa diciendo: «Estoy hambriento mamá». PREGUNTA: ¿ Qué quiere Javier que haga su madre?

A.2.2.2. *Respuesta literal*. Respuesta criterio: Javier quiere que su madre le compre unos caramelos. Esta respuesta puntuaría 1. Cualquier otra respuesta sería un 0.

A.2.3. HISTORIA 3

Pablo tiene que ir a una entrevista y se le está haciendo tarde. Mientras está limpiándose los zapatos, le dice a su mujer, Julia: «Quiero ponerme esa camisa azul, pero está muy arrugada». PREGUNTA: ¿ Qué quiere decir realmente Pablo cuando dice esto?

A.2.3.1. *Respuesta literal*. Respuesta criterio: Pablo quiere decir «¿ Podrías plancharme la camisa, por favor?». Esta respuesta se puntuaría con un 2 y se pasaría a la historia siguiente.

Si el sujeto no da la respuesta correcta, AÑADIR: Pablo continúa diciendo: «Está en la cesta de la ropa para planchar». PREGUNTA: ¿ Qué quiere Pablo que haga Julia?

A.2.3.2. *Respuesta literal*. Respuesta criterio: Pablo quiere que Julia le planche la camisa. Esta respuesta puntuaría 1. Cualquier otra respuesta sería un 0.

A.2.4. HISTORIA 4

Dentro de poco es el cumpleaños de Rebeca. Ella le dice a su padre: «Me encantan los animales, sobre todo, los perros». PREGUNTA: ¿Qué quiere decir realmente Rebeca cuando

dice esto? A.2.4.1. *Respuesta literal.* Respuesta criterio: Rebeca quiere decir «¿Me comprarías un perro para mi cumpleaños, papá?». Esta respuesta se puntuaría con un 2 y se pasaría a la historia siguiente. Si el sujeto no da la respuesta correcta, AÑADIR: Rebeca

continúa diciendo: «¿La tienda de mascotas estará abierta el día de mi cumpleaños, papá?».

PREGUNTA: ¿Qué quiere Rebeca que haga su padre?

A.2.4.2. *Respuesta literal.* Respuesta criterio: Rebeca quiere que su padre le compre un perro para su cumpleaños, o que le diga que le comprará un perro. Esta respuesta puntuaría 1. Cualquier otra respuesta sería un 0.

: ¿Qué quiere decir realmente Beatriz cuando

A.2.5. HISTORIA 5

Jessica y Manuel están jugando con un juego de trenes. Jessica tiene el tren azul y Manuel el tren rojo. Jessica le dice a Manuel: «No me gusta este tren». PREGUNTA: ¿Qué quiere decir realmente Jessica cuando dice esto?

A.2.5.1. *Respuesta literal.* Respuesta criterio: Jessica quiere decir «Quiero tu tren, y tú puedes tener el mío». Esta respuesta se puntuaría con un 2 y se pasaría a la historia siguiente. Si el sujeto no da la respuesta correcta, AÑADIR: Jessica continúa diciendo: «El rojo es mi color favorito».

PREGUNTA: ¿Qué quiere Jessica que haga Manuel?

A.2.5.2. *Respuesta literal.* Respuesta criterio: Jessica quiere intercambiar los trenes. Esta respuesta puntuaría 1. Cualquier otra respuesta sería un 0.

Apéndice L

Pruebas de ENI

Atención, fluides semántica y fluidez fonética, similitudes y matrices

1 ATENCIÓN

1.1 Cancelación de letras (Paradigma AX)

Material : Libreta de respuestas apartado No.2, lápiz y cronómetro.

Descripción. Esta subprueba consta de una hoja con una serie de letras distribuidas en hileras. El niño debe seleccionar las letras X que se encuentran precedidas de la letra A.

Instrucciones: Se le dice al niño: *En esta hoja puedes ver una serie de letras; cada vez que veas "X", después de "A" debes tacharla con una línea inclinada; por ejemplo, en estas ocho letras, existe una "X" después de una "A", ¿dónde está?, ahora tacha la letra "X" (dejar que el niño lo haga). En estas otras (señalar las dos primeras líneas) tacha todas las "X" que encuentres después de una "A".* Cuando el niño haya terminado el ejemplo se le dice: *Muy bien, ahora vas a hacer lo mismo con las demás "X" que encuentres después de la "A" en el resto de la hoja. Empieza a hacerlo en el momento en que yo te diga, tan rápido como puedas. Cuando llegues al final de una línea no te detengas, continúa al siguiente renglón y solamente dejas de hacerlo cuando yo te lo pida. Una vez que el examinador se asegure que el niño entendió la tarea, le dice al niño: Empieza!*

Calificación: Se da 1 punto por cada respuesta correcta (Número de aciertos) y se resta un punto por cada error (letra tachada incorrectamente). Se cuenta el número de aciertos para obtener la calificación total. Un puntaje negativo se considera como 0. Puntaje máximo=40.

2. MATRICES

Material : 4 Tarjetas cada una de ellas con una matriz y sus posibilidades de respuesta.

Descripción:

El niño debe decidir cual es la parte de una figura que falta.

Instrucción :

Te voy a mostrar unas láminas que quiero que observes con mucha atención, ya que a cada una de ellas les falta una parte para completar el dibujo, y tu debes elegir entre las posibles respuestas, cuál de ellas es la que completa la figura.

Calificación:

Se da 1 punto por cada tarjeta correctamente seleccionada por el niño y que complete la secuencia presentada. Se califica con 0 a los errores. Se suman los puntos para obtener la calificación total. Puntuación total máxima: 4.

3. FLUIDEZ VERBAL

3.1 Fluidez semántica

Descripción:

El niño debe producir el mayor número de animales dentro de un minuto.

Instrucciones :

Quiero que me digas todos los animales que te acuerdes los mas rápido que puedas. Solamente paras de pensar en los animales cuando yo te diga. Listo (a)? Comienza!. Se le permite al niño que diga palabras hasta contabilizar un minuto. Se deben anotar todas las palabras dichas por el niño en la Hoja de Puntajes.

Calificación :

Se da 1 punto por cada animal que diga el niño. No se cuentan los nombres repetidos. El puntaje es el número total de animales sin contar perseveraciones.

3.2. Fluidez fonológica

Descripción:

El niño debe producir el mayor número de palabras dentro de una categoría fonológica.

Instrucciones:

Ahora quiero que me digas todas las palabras que te acuerdes, que empiece con un sonido. Por ejemplo dime palabras que comiencen con la /p/. Si el niño no dice ninguna se le dice por ejemplo papa, pan, perro. No quiero que me digas nombres de personas ni de ciudades. Debes decirme las palabras lo mas rápido que puedas. Cuando el evaluador este seguro de que el niño entendió las instrucciones se le dice: Ahora quiero que me digas tan rápido como puedas todas las palabras que te acuerdes que comiencen con el sonido /m/que no sean nombres de personas. Listo(a)? Comienza! Se detienen al niño después de un minuto. Se deben anotar todas las palabras dichas por el niño en la Hoja de Puntajes.

Calificación:

Se da 1 punto por cada palabra dicha correctamente y se suman los puntos para obtener la calificación total. El puntaje es el número total de palabras correctas sin contar perseveraciones.

4. SIMILITUDES**Descripción:**

El niño debe encontrar semejanzas entre palabras.

Instrucciones:

Te voy a decir 2 palabras y quiero que me digas en que se parecen las dos. Por ejemplo una manzana y una naranja, se parecen en que son (frutas). Ahora en que se parecen un gato y un perro? Si el niño responde incorrectamente (el perro ladra y el gato maúlla) o con respuestas concretas (por que tienen pelo) o funcionales se le dice la respuesta correcta (en que son animales). Después se prosigue con la siguiente. No se vuelve a dar la respuesta correcta. Se suspende después de 4 errores consecutivos.

Calificación :

Se dan 2 puntos por respuesta correcta (término superordenador), 1 punto por respuesta funcional y 0 por respuestas concretas.

Apéndice M**Resultados protocolos finales**

COD IGO	EDA D	Gra do	2.MATRI Z PD.	2.MATRI Z PE	ATENCI ÓNPD	ATENCI ONPE	2.simil PD	2.simil PE
E01	9,9	4	4	10	28	10	5	9
E02	11,5	4	5	11	27	7	9	11
E03	11,1	4	5	11	32	9	12	14
E04	9,11	4	3	8	23	8	14	17
E05	10,1	4	3	8	19	6	12	16
E06	10,4	4	4	10	18	6	10	13
E07	9,11	4	5	12	16	6	11	15
E08	10,4	4	5	11	38	12	10	13
E09	11,1	4	6	11	30	9	10	13
E10	9,11	4	4	10	19	7	12	16
P01	8,4	3	3	9	28	13	10	14
P02	9,2	3	3	8	27	10	12	16
P03	9,9	3	3	8	22	8	9	13
P04	9,6	3	3	8	20	7	9	13
P05	10,8	3	5	11	21	7	13	17
P06	9,2	3	3	8	18	6	8	12
P07	10,7	3	4	10	27	9	12	16
P08	11,2	3	5	11	24	7	7	8
P09	10,2	3	6	12	26	8	10	13
R01	6,7	1	3	11	15	10	5	12
R02	6,11	1	6	17	26	15	13	19
R03	7	1	3	11	23	12	8	14
R04	6,9	1	5	15	27	15	6	13
R05	7,6	1	7	17	29	14	9	15
R06	6,6	1	4	13	27	15	10	19
R07	6,1	1	2	10	17	11	4	11
R08	7,11	1	4	13	25	13	6	12
R09	6,7	1	1	8	15	10	2	8

CODIGO	FLUI S PD	FLUI S PE	<u>FLUI.F.PD</u>	<u>FLU.F.PE</u>	% casos hinting	2CASOS.. HINTING
E01	9	5	5	8	60	6
E02	14	8	8	8	90	9
E03	17	11	12	12	70	7
E04	9	5	10	13	100	10
E05	11	7	11	13	60	6
E06	12	7	10	12	60	6
E07	10	6	6	8	80	8
E08	8	4	9	11	100	10
E09	12	7	7	7	90	9
E10	11	7	9	11	90	9
P01	17	11	7	11	100	10
P02	19	13	10	13	100	10
P03	12	7	6	8	80	8
P04	12	7	9	12	80	8
P05	14	9	7	9	100	10
P06	11	7	6	8	90	9
P07	18	12	8	10	100	10
P08	11	7	6	7	70	7
P09	15	6	7	9	80	8
R01	14	12	12	19	50	5
R02	20	16	18	19	80	8
R03	16	14	14	18	70	7
R04	13	11	9	16	70	7
R05	13	11	13	17	60	6
R06	18	15	15	19	60	6
R07	10	9	8	16	50	5
R08	14	12	11	15	60	6
R09	9	9	6	14	20	2

CODIGO	2STROOP. palabra	2STROOP color	2STROOP palabra color	Interferencia 2STRP pc- pc'
E01	93	54	40	5,84
E02	101	61	46	7,97
E03	107	74	60	16,25
E04	116	62	55	14,6
E05	82	66	48	11,43
E06	110	76	48	3,06
E07	117	79	53	6,17
E08	113	80	50	8,13
E09	98	57	49	12,96
E10	103	77	45	0,94
P01	115	81	46	-1,53
P02	85	88	50	6,77
P03	123	85	55	5,92
P04	91	72	45	0,04
P05	92	64	36	-1,74
P06	87	71	44	4,8
P07	96	81	44	0,07
P08	64	56	33	3,13
P09	110	45	51	19,06
R01	138	110	67	5,79
R02	104	80	50	4,78
R03	94	75	44	2,28
R04	89	75	43	-1,82
R05	88	75	42	1,51
R06	102	79	48	3,48
R07	86	70	45	6,41
R08	92	76	46	4,38
R09	108	80	45	-0,96