



PROGRAMA INCLUSIVO PARA EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Educación Infantil (2º ciclo)
Versión 3





Comunidad
de Madrid

EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH

Teléfono de contacto: 690270359

eoep.tdah.madrid@educa.madrid.org

[Enlace a la WEB del EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH](#)



Programa inclusivo para el desarrollo de las funciones ejecutivas en Educación Infantil (2º ciclo).

Versión 1 - Fecha de publicación - septiembre 2023

Versión 2 - Fecha de publicación - abril 2025

Versión 3 - Fecha de publicación - noviembre 2025

Elaborado por componentes del EOEP Específico DEA, TEL y TDAH.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. CARACTERÍSTICAS DE ESTE PROGRAMA	8
3. PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS GENERALES	11
3.1. Principios	12
3.2. Estrategias	13
4. JUSTIFICACIÓN NORMATIVA	15
5. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	22
5.1. ¿Qué son las funciones ejecutivas?	22
5.2. ¿Cuáles son las funciones ejecutivas?	24
5.3. El desarrollo de las funciones ejecutivas	25
5.4. Las funciones ejecutivas y el aprendizaje	28
6. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PROGRAMA	37
7. INTERVENCIÓN: DETECCIÓN DE BARRERAS Y EVALUACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LOS ALUMNOS	38
8. INTERVENCIÓN: ORGANIZACIÓN DEL AULA PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS	42
8.1. Uso de claves visuales	44
8.2. Organización del tiempo y las rutinas	44
8.2.1. Organización del tiempo	44
8.2.2. Rutinas	45
8.2.3. Asamblea	48
8.3. Organización del espacio y los materiales. Trabajo por rincones	50



8.3.1.	<u>Organización de los espacios</u>	50
8.3.2.	<u>Organización de los materiales</u>	51
8.3.3.	<u>Trabajo por rincones</u>	54
8.3.4.	<u>Rincón de la calma</u>	60
8.4.	<u>Facilitación de la realización de actividades</u>	64
8.4.1.	<u>Explicaciones en gran grupo</u>	64
8.4.2.	<u>Ajustar las actividades del aula al nivel de desarrollo</u>	66
8.4.3.	<u>Realización de las tareas de mesa</u>	70
8.4.4.	<u>Supervisión de las tareas</u>	71
8.4.5.	<u>Ayuda entre iguales</u>	73
8.5.	<u>Facilitar la participación de los alumnos</u>	74
8.5.1.	<u>Cuaderno-agenda</u>	75
8.5.2.	<u>Lectura participativa</u>	76
8.6.	<u>Gestión de las emociones y la conducta</u>	77
8.6.1.	<u>Normas de aula</u>	78
8.6.2.	<u>Trabajar las emociones</u>	80
8.6.3.	<u>Trabajar el desarrollo de conductas adecuadas</u>	83
9.	<u>INTERVENCIÓN: ACTIVIDADES ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR LAS FUNCIONES EJECUTIVAS</u>	91
10.	<u>INTERVENCIÓN: IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS</u>	163
11.	<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	172

ANEXOS

Todos los anexos mencionados en este documento (propios de este programa o pertenecientes a otros) se pueden encontrar en la [lista de la mediateca](#) correspondiente a este programa: Programa Inclusivo para el desarrollo de las Funciones Ejecutivas en 2º ciclo de Educación Infantil.

ANEXOS DE ESTE PROGRAMA

Estos anexos también pueden localizarse en la pestaña del EE DEA, TEL y TDAH correspondiente a [este programa](#).

- Anexo 83. Screening individual del nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas (2º ciclo de E. Infantil).
- Anexo 99. Screening grupal del nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas (2º ciclo de E. Infantil).
- Anexo 100. Pautas para el uso de las claves visuales.
- Anexo 84. Juegos de mesa para el desarrollo de las funciones ejecutivas (2º ciclo de E. Infantil).
- Anexo 85. Pautas para trabajar la lectura participativa para el desarrollo de las funciones ejecutivas (2º ciclo de E. Infantil).
- Anexo 86. Tabla de actividades específicas para el desarrollo de las funciones ejecutivas (2º ciclo de E. Infantil).
- Anexo 87. Actividad: control inhibitorio y flexibilidad.
- Anexo 101. Mis responsabilidades de la semana.

ANEXOS DE OTROS PROGRAMAS

Anexos del programa inclusivo para el desarrollo de la competencia comunicativa en 2º ciclo de Educación Infantil:

- Anexo 43. Cuaderno-agenda.
- Anexo 44. Sugerencias para trabajar con el cuaderno-agenda.

Anexos del programa inclusivo para prevenir dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura:

- Anexo 18. Mini-twister.

Anexos del programa inclusivo para el desarrollo de las funciones ejecutivas en Educación Infantil primer ciclo (2-3 años):

- Anexo 29. Cuaderno de retahílas.
- Anexo 24. Cancionero del aula.
- Anexo 78. Lucía tiene un plan.
- Anexo 79. Ejemplo de actividad de lectura participativa (Lucía tiene un plan).
- Anexo 80. Lucía en el bosque.
- Anexo 81. Díptico para familias: ayudando a crecer a nuestros hijos.
- Anexo 33. Díptico para familias sobre pautas para el uso de las pantallas.

1. INTRODUCCIÓN

Las funciones ejecutivas (en adelante, FE) constituyen un pilar sobre el que es preciso sustentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, por ello es fundamental fomentar, desde Educación Infantil, el desarrollo de las FE, promoviendo una intervención proactiva que haga posible la prevención de aparición de dificultades en este ámbito.

Así, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, recoge entre los objetivos de la etapa que los alumnos adquieran de forma progresiva autonomía en el desempeño de sus actividades habituales y que desarrollen sus capacidades emocionales y afectivas. Objetivos estos que nos sitúan de lleno en el ámbito de las funciones ejecutivas.

Por otro lado, la sociedad actual se caracteriza por un acceso fácil a la información, cambios dinámicos, altos niveles de tecnología en todos los sectores y niveles, trabajo en equipo... Todo ello, genera nuevas demandas en los ciudadanos, entre las que juega un papel especial la necesidad de autorregulación. Las nuevas sociedades necesitan ciudadanos:

- con capacidad de tomar decisiones responsables
- con capacidad de adaptación a los cambios
- con iniciativa para resolver problemas
- con habilidades de comunicación

Si queremos que nuestros alumnos desarrollen su capacidad de autorregulación en etapas posteriores, es decir control sobre el pensamiento, la memoria, el lenguaje, las emociones, la conducta... debemos necesariamente comenzar este trabajo desde la Educación Infantil.



Comunidad
de Madrid

EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH

Teléfono de contacto: 690270359

eoep.tdah.madrid@educa.madrid.org

[Enlace a la WEB del EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH](#)



Por último, indicar que, en este documento, así como en sus correspondientes anexos, y con el fin de simplificar la exposición y facilitar la comprensión lectora, se utiliza el masculino genérico, para referirnos a alumnos y alumnas, profesores y profesoras, maestros y maestras, etc., tal y como indica la Real Academia Española (RAE, 2020).

2. CARACTERÍSTICAS DE ESTE PROGRAMA

Para desarrollar este programa en un centro es necesario realizar una reflexión previa: **¿qué entendemos por un programa?, ¿qué implica trabajar por programas?, ¿qué características definen los programas del equipo?**

A continuación, se pretende responder a estas cuestiones.

En primer lugar, entendemos por programa aquel conjunto de actuaciones coordinadas y coherentes para **desarrollar un objetivo**:

- El objetivo del programa proviene de la detección de una necesidad del centro, que debe ser compartida por el equipo docente.
- Conlleva el desarrollo de múltiples actuaciones en distintos ámbitos (centro, aula) y no la puesta en marcha de actividades concretas y aisladas, sin continuidad ni en el tiempo, ni en los diferentes niveles de la etapa.
- Parte de la reflexión sobre la propia práctica docente.

Además, el desarrollo de un programa en el centro implica partir de acuerdos docentes, y, por tanto, supone poner en marcha **estrategias de trabajo que promuevan dicha participación**:

- Su desarrollo se sustenta en las estructuras organizativas del centro. Así, es necesario que el equipo directivo planifique e impulse las actuaciones que se lleven a cabo y que facilite tiempos para la reflexión docente. Además, también será importante el papel del resto de estructuras de coordinación docente (CCP, ciclos, claustro, departamentos didácticos), a través de los que se canalizará la participación del profesorado.
- Supone llegar a acuerdos que guíen la práctica docente, de manera que

las actuaciones se desarrollen de manera coordinada.

- Conlleva planificar y establecer una secuencia concreta en la que se van a desarrollar las distintas actuaciones.
- Busca promover cambios en los contextos, y no solo en los alumnos. Para ello, se parte de la detección de las barreras para el aprendizaje y la participación que más inciden en los alumnos.
- Debe tener continuidad en el tiempo. Para ello, las actuaciones que se pongan en marcha de manera consensuada y resulten eficaces deben trasladarse a los documentos de centro.

Por último, los programas elaborados por el equipo comparten una serie de **características**:

- Carácter proactivo y preventivo, basado en la evaluación del desarrollo de los alumnos y en la intervención temprana.
- Contextualizados, ya que plantean actuaciones que deben adaptarse a la realidad de cada centro e integrarse en la programación de aula. No se trata, por tanto, de un programa "cerrado", sino que aporta modelos o ejemplos que sirvan de guía para que el centro desarrolle sus propias actuaciones.
- Inclusivos, ya que van dirigidos a todo el alumnado, y se basan en los principios del DUA, ofreciendo múltiples formas de implicación (compromiso), múltiples formas de representación y múltiples formas para la acción y la expresión.
- Tienen como finalidad desarrollar algún objetivo vinculado a los tres puntos de actuación clave del Equipo: funciones ejecutivas, habilidades comunicativas (orales o escritas) y regulación emocional.
- Se construyen partiendo de un análisis de las necesidades del centro

en relación al ámbito que se va a trabajar, que a su vez es el resultado de la detección de barreras para el aprendizaje y la participación y la evaluación del nivel de desarrollo de los alumnos en dicho ámbito. Partiendo de ello, se desarrolla en tres ámbitos de actuación: intervención sobre la organización del aula, actividades específicas y la implicación con las familias.

En la siguiente imagen podemos ver, de manera esquemática, esta estructura:



Figura 1. Ámbitos del programa

3. PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS GENERALES

Un aula en el que se quiere prevenir la aparición de dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un aula que debe partir de unos principios generales, que favorezcan la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Para caminar hacia la inclusión es necesario seleccionar un marco conceptual que facilite que nuestra aula sea inclusiva. En el EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH proponemos que dicho marco sea el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). En ese caso, por lo tanto, un aula en la que trabajemos con el objetivo de la inclusión en el horizonte, deberá ser un aula basada en los principios de este enfoque metodológico.

Llegados a este punto, muchos os podéis preguntar cómo es un aula basada en el DUA. Para poder clarificar esa cuestión lo primero que debemos responder es cuál es el objetivo de un aula inclusiva. Atendiendo a los objetivos del DUA, podemos entender que un aula así organizada es un aula que nos permite dar respuesta a la diversidad del alumnado a través del diseño e implementación de currículos universales, de currículos que no generan barreras al aprendizaje de algunos alumnos. Es, por tanto, un "aula universalizadora". Además, tiene un segundo objetivo, que es fundamental: el de formar aprendices expertos. Un "aula universalizadora" elimina las barreras de aprendizaje, con el fin claro de lograr que todos los alumnos sean competentes, con independencia de su punto de partida inicial. Un alumno capaz de utilizar estrategias que le permitan abordar las diferentes tareas y situaciones que se le plantean en el aula con éxito.

Para lograr esta formación de aprendices expertos, el DUA propone tres principios básicos: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación y múltiples formas de acción y expresión.

La propuesta de este Equipo es promover el desarrollo de aprendices expertos, a través de la estimulación de tres ámbitos del desarrollo, que suelen estar afectados, en mayor o menor medida, en los alumnos que son objeto de nuestras actuaciones:

- Las funciones ejecutivas.
- Las habilidades comunicativas.
- La regulación emocional.

Por todo ello, a continuación, vamos a proponer algunos principios y estrategias que ayudarán a conseguir aulas universalizadoras, donde se trabajará desde una perspectiva preventiva y, por lo tanto, proactiva.

3.1. Principios

- a) Favorecer el desarrollo de nuevas destrezas y la adquisición de nuevos aprendizajes en contextos naturales.
- b) Utilizar la multisensorialidad, hacer llegar la información a través de los diferentes canales sensoriales y ofrecer a los alumnos la posibilidad de expresarse utilizando diferentes medios, haciendo uso de los dos principios del Diseño Universal de Aprendizaje que hacen referencia a "proporcionar múltiples formas de representación" (diversificar opciones para la percepción y la comprensión) y "proporcionar múltiples formas de acción y expresión" (diversificar opciones para la expresión y la comunicación).

c) Abordaje preventivo, partiendo de:

- Una actuación proactiva (antes de que aparezcan las dificultades). Utilizar estrategias que promuevan en nuestros alumnos el desarrollo de competencias que hagan posible la prevención de la aparición de dificultades de aprendizaje.
- Una evaluación del nivel de desarrollo de los alumnos que facilite la intervención.
- Una intervención temprana y para minimizar las repercusiones, si las dificultades ya están presentes.

3.2. Estrategias

Crear un ambiente de aula que resulte favorecedor y motivante y que, por lo tanto, fomente la participación activa de los alumnos, con independencia de las diferencias individuales. Para ello, nos pueden ayudar algunas de las siguientes estrategias:

- Crear un clima de aula positivo, en el que el niño se sienta seguro, querido y aceptado.
- Fomentar la motivación: programando actividades ajustadas en duración y dificultad al nivel de escolarización de los alumnos, a su momento evolutivo, nivel de desarrollo y competencia curricular y que conecten con sus centros de interés, para evitar generar sensación de fracaso, cansancio, aburrimiento y/o actitudes negativas hacia el aprendizaje.

- Fomentar la participación activa en el desarrollo de las actividades, basadas en la observación, la manipulación, la experimentación y conectadas con la experiencia personal. Proponer actividades en las que los alumnos deban utilizar el pensamiento lógico para resolver problemas sencillos/situaciones que en su vida cotidiana puedan presentarse de forma natural. Con ello, despertaremos el interés de los alumnos y promoveremos aprendizajes más significativos.
- Tener unas expectativas ajustadas y realistas sobre lo que los alumnos pueden hacer. Debemos tener en cuenta que las actividades programadas tienen que estar en su zona de desarrollo próximo.
- Procurar equilibrar la realización de actividades novedosas y variadas, necesarias para mantener el interés y la curiosidad en los alumnos, con el componente de repetición, imprescindible en esta etapa para la generación de rutinas.
- Utilizar agrupaciones diferentes en el aula, adaptándolas al tipo de actividad que queremos realizar. Evitar mantener una disposición estática de los alumnos en el aula.
- Respetar los diferentes tiempos de ejecución de los alumnos.
- Los errores forman parte fundamental del proceso de aprendizaje. En ningún caso deben ser vivenciados por el niño de forma negativa ya que:
 - nos aportan información sobre lo que el niño sabe y lo que no sabe.
 - nos informan del tipo de ayuda que pueda precisar.
- Fomentar la colaboración con la familia.

4. JUSTIFICACIÓN NORMATIVA

A continuación, vamos a realizar un breve recorrido por la normativa que afecta a la Educación Infantil para resaltar aquellos aspectos, sin ánimo de ser exhaustivos, relativos al desarrollo de las funciones ejecutivas que es el ámbito de desarrollo que nos va a ocupar a lo largo del documento.

En primer lugar, comenzaremos por una revisión de la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** y la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**.

CAPÍTULO I. Educación Infantil

1. Artículo 12. Principios generales.

3. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico del alumnado, así como la educación en valores cívicos para la convivencia.

Artículo 13. Objetivos.

La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.

Artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos.

3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a

las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven. También se incluirán la educación en valores, la educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y educación para la salud. **Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada e igualitaria y adquieran autonomía personal.**

En las páginas siguientes vamos a resaltar aquellos aspectos contenidos en el **Real Decreto 95/2022**, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, relacionados de una forma, más o menos directa, con el desarrollo de las funciones ejecutivas.

Así en el **Artículo 4**, en el que define los **fines de la Educación Infantil** dice lo siguiente: "la finalidad de la Educación Infantil **es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones**: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, **potenciando la autonomía personal** y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia.

Por otra parte, en el **Artículo 6**, en el que se describen los **principios pedagógicos**, que deben guiar la labor docente a lo largo de la etapa dice, entre otras cosas, lo siguiente:

"**2. Dicha práctica se basará en experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas y en la experimentación y el juego.** Además, deberá llevarse a cabo en un **ambiente de afecto y confianza** para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro. Así mismo, se velará por garantizar desde el primer contacto una transición

positiva desde el entorno familiar al escolar, así como la continuidad entre ciclos y entre etapas”

“3. En los dos ciclos de esta etapa, se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, y a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales...”

5. Además, se favorecerá que niños y niñas adquieran autonomía personal y elaboren una imagen de sí mismos positiva, equilibrada e igualitaria y libre de estereotipos discriminatorios.

En relación con los **objetivos de la etapa**, fijados en el **Artículo 7**, cabría destacar los siguientes aspectos:

“La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que les permitan:

- a) **Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción** y aprender a respetar las diferencias.
- c) **Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.**
- d) **Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.**
- e) Relacionarse con los demás en igualdad y **adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social**, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.”



ANEXO II Áreas de la Educación Infantil

ÁREA DE CONOC.	COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
CRECIMIENTO EN ARMONÍA	Competencia específica 1: <i>"Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.</i>	<p>1.1 <i>Progresar en el conocimiento de su cuerpo ajustando acciones y reacciones y desarrollando el equilibrio, la percepción sensorial y la coordinación en el movimiento.</i></p> <p>1.2 <i>Manifestar sentimientos de seguridad personal en la participación en juegos y en las diversas situaciones de la vida cotidiana, confiando en las propias posibilidades y mostrando iniciativa.</i></p> <p>1.4 <i>Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo, ajustándose a sus posibilidades personales.</i></p>	<p>A. El cuerpo y el control progresivo del mismo. -</p> <ul style="list-style-type: none"> - El movimiento: <i>control progresivo de la coordinación, el tono, el equilibrio y los desplazamientos.</i> - <i>Dominio activo del tono y la postura en función de las características de los objetos, acciones y situaciones.</i> - Progresiva autonomía en la realización de tareas. <p>B. Desarrollo y equilibrio afectivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Herramientas para la <i>identificación, expresión, aceptación y control progresivo de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses.</i>
	Competencia específica 2: <i>Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva</i>	<p>2.1 <i>Identificar y expresar sus necesidades y sentimientos, ajustando progresivamente el control de sus emociones.</i></p> <p>2.2 <i>Ofrecer y pedir ayuda en situaciones cotidianas, valorando los beneficios de la cooperación y la ayuda entre iguales.</i></p> <p>2.3 <i>Expresar inquietudes, gustos y preferencias, mostrando satisfacción y seguridad sobre los logros conseguidos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estrategias para desarrollar la seguridad en sí mismo, el reconocimiento de sus posibilidades y la assertividad respetuosa hacia los demás.</i> - <i>Aceptación constructiva de los errores y las correcciones: manifestaciones de superación y logro.</i> - <i>Valoración del trabajo bien hecho: desarrollo inicial de hábitos y actitudes de esfuerzo, constancia, organización, atención e iniciativa.</i>



ÁREA DE CONOC.	COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
CRECIMIENTO EN ARMONÍA	Competencia específica 3: Adoptar modelos, normas y hábitos, desarrollando la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro, para promover un estilo de vida saludable y ecosocialmente responsable	<p>3.1 Realizar actividades relacionadas con el autocuidado y el cuidado del entorno con una actitud respetuosa, mostrando autoconfianza e iniciativa.</p> <p>3.2 Respetar la secuencia temporal asociada a los acontecimientos y actividades cotidianas, adaptándose a las rutinas establecidas para el grupo y desarrollando comportamientos respetuosos hacia las demás personas.</p>	<p>C. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad física estructurada con diferentes grados de intensidad. - Rutinas: planificación secuenciada de las acciones para resolver una tarea; <p>D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás. -</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades socioafectivas y de convivencia: comunicación de sentimientos y emociones y pautas básicas de convivencia, que incluyan el respeto a la igualdad de género y el rechazo a cualquier tipo de discriminación. - Estrategias de autorregulación de la conducta. Empatía y respeto. - Resolución de conflictos surgidos en interacciones con los otros.



ÁREA DE CONOC.	COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO	<p>Competencia específica 2</p> <p>Desarrollar, de manera progresiva, los procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento computacional, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder de forma creativa a las situaciones y retos que se plantean.</p>	<p>2.1 Gestionar situaciones, dificultades, retos o problemas mediante la planificación de secuencias de actividades, la manifestación de interés e iniciativa y la cooperación con sus iguales.</p> <p>2.2 Canalizar progresivamente la frustración ante las dificultades o problemas mediante la aplicación de diferentes estrategias.</p> <p>2.3 Plantear hipótesis acerca del comportamiento de ciertos elementos o materiales, verificándolas a través de la manipulación y la actuación sobre ellos.</p> <p>2.4 Utilizar diferentes estrategias para la toma de decisiones con progresiva autonomía, afrontando el proceso de creación de soluciones originales en respuesta a los retos que se le planteen.</p> <p>2.5 Programar secuencias de acciones o instrucciones para la resolución de tareas analógicas y digitales, desarrollando habilidades básicas de pensamiento computacional.</p> <p>2.6 Participar en proyectos utilizando dinámicas cooperativas, compartiendo y valorando opiniones propias y ajenas, y expresando conclusiones personales a partir de ellas.</p>	<p>B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pautas para la indagación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento. - Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, y entre experiencias previas y nuevas; andamiaje e interacciones de calidad con las personas adultas, con iguales y con el entorno. - Modelo de control de variables. Estrategias y técnicas de investigación: ensayo-error, observación, experimentación, formulación y comprobación de hipótesis, realización de preguntas, manejo y búsqueda en distintas fuentes de información. - Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos o consensos en la toma de decisiones. - Estrategias para proponer soluciones: creatividad, diálogo, imaginación y descubrimiento. - Procesos y resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones.



ÁREA DE CONOC.	COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD	Competencia específica 3 Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas, para responder a diferentes necesidades comunicativas	3.2 Utilizar el lenguaje oral como instrumento regulador de la acción en las interacciones con los demás con seguridad y confianza	A. Intención e interacción comunicativas. <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. - Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia. C. Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo. <ul style="list-style-type: none"> - Verbalización de la secuencia de acciones en una acción planificada.
	Competencia específica 5 5. Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural.	5.4 Expresar emociones, ideas y pensamientos a través de manifestaciones artísticas y culturales, disfrutando del proceso creativo.	

5. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

En este apartado se ha realizado un análisis de la literatura científica referido a la definición de las funciones ejecutivas, su clasificación y su desarrollo, así como su relación con la adquisición de los aprendizajes escolares en la etapa de Educación Infantil.

5.1. ¿Qué son las funciones ejecutivas?

En 1980 Luria hizo una primera aproximación al concepto de funciones ejecutivas (término bastante reciente en las neurociencias). Hablaba de la existencia en el cerebro de tres unidades funcionales: (1) alerta-motivación; (2) recepción, procesamiento y almacenamiento de la información; y (3) programación, control y verificación de la actividad. Además, las ubicó en la corteza prefrontal (Luria, 1980, citado por Ardila, 2008).

Por otro lado, es Lezak quien acuña el término concreto de funciones ejecutivas, refiriéndose a la "capacidad del ser humano para formular metas, planificar objetivos y ejecutar conductas de un modo eficiente" (Portellano, 2018).

Por ello, podemos preguntarnos: *¿Qué es la función ejecutiva? ¿Qué permite la función ejecutiva?*

Según Portellano (2018), "se pueden definir como un conjunto de habilidades cognoscitivas de alto nivel que tienen como último objetivo la consecución de metas mediante la actuación programada ante situaciones novedosas y complejas para lograr una adaptación más eficiente".

Además, este autor las clasifica en dos tipos: unas están más relacionadas con la cognición (*funciones frías*) y otras, con la gestión emocional (a las que denomina *funciones calientes*).

Así, las FE son las capacidades humanas que permiten la autorregulación (la consecución de metas, de un modo eficiente).

Teniendo en cuenta varios autores, se definen las funciones ejecutivas como aquellos procesos mentales, dirigidos a uno mismo, para:

1. identificar y plantear objetivos,
2. elegir acciones y pensamientos para llevarlos a cabo,
3. mantenerlas para conseguirlo.

Esta definición implica: proyección de futuro, superar el aquí y ahora, seleccionar objetivos o metas (porque no todos valen) y una coordinación de múltiples acciones para poder alcanzarlas. Pero, sobre todo, implica control, un sujeto que se regula a sí mismo.

En este sentido, Ardila (2008) señala que varios autores sugieren que la metacognición depende de la interiorización de las acciones. Así, este autor lo relaciona con la idea de Vygotsky acerca de que el pensamiento y los procesos cognitivos complejos están asociados con el lenguaje interno. Es decir, que cuando tenemos interiorizados los procedimientos, gracias a nuestro lenguaje interno, es el momento en que podemos decir que ponemos en marcha, de una forma eficaz, las FE.

Las FE se diferencian de otros procesos cognitivos: el razonamiento o el pensamiento lógico que implican procesos de comparación, relación, categorización... Es decir, de procesos que dependen de la inteligencia. Sin embargo, no son independientes y se apoyan unos a otros. Por ello, son la base para realizar procesos cognitivos superiores (razonamiento, lenguaje, memorización), ya que los coordinan.

5.2. ¿Cuáles son las funciones ejecutivas?

No podemos decir que haya un consenso en cuanto a la clasificación de las FE.

Siguiendo a Marina y Pellicer (2015), autores que relacionan las FE con el aprendizaje académico, encontramos:

- Activación. La implicación activa es necesaria para el aprendizaje.
- Gestión de la atención, tomado como un controlador. Implica atender y saber qué es lo importante a lo que atender.
- Gestión de la motivación. Nos permite dirigirnos a metas.
- Gestión de las emociones. Comprender, regular y controlar las respuestas emocionales.
- Inhibición del impulso. De lo externo, a lo interno. Obedecer las órdenes que me doy a mí mismo.
- Elección de metas. Elegir metas y dirigir la acción a ellas. Proyectar también racionalmente (no solo con motivación).
- Pasar a la acción. Ponerse en marcha. Iniciar la acción.
- Perseverancia. Mantener la acción. Mantener el esfuerzo.
- Flexibilidad. Es una propiedad de la atención. Capacidad de cambiar de un procesamiento / emoción / etc. a otro.
- Gestión de la memoria. Memoria de evocación. Memoria de trabajo.
- Metacognición. Realización voluntaria y dirigida. Finalidad: ajustar la acción.

Por otro lado, Portellano (2018) habla de las funciones frías (estructurales) y las funciones calientes (emocionales). Además, añade las funciones auxiliares.

En la siguiente figura podemos ver la clasificación de este autor:

FUNCIONES FRÍAS	FUNCIONES CALIENTES
ESTRUCTURALES <ul style="list-style-type: none"> - Inhibición - Planificación - Actualización - Flexibilidad - Integración temporal - Toma de decisiones - Fluidez - Razonamiento 	EMOCIONALES <ul style="list-style-type: none"> - Regulación emocional - Empatía - Autoconciencia - Adaptación social
AUXILIARES <ul style="list-style-type: none"> - Memoria de trabajo - Inteligencia cristalizada - Atención - Memoria funcional 	

Figura 2. Clasificación de las FE, tomado de Portellano (2015)

Así, en función del autor que elijamos, encontraremos diferentes definiciones y clasificaciones.

5.3. El desarrollo de las funciones ejecutivas

Autores como Cock et al. (2008) afirman que el desarrollo de las funciones ejecutivas se produce desde el nacimiento del bebé, completándose en la edad adulta (siendo las funciones que más tardan en desarrollarse). Consideran, asimismo, que hay evidencias del desarrollo de la función ejecutiva en el primer año de vida. Se basan, por ejemplo, en la adquisición de la permanencia del objeto de la que habla Piaget, ya que el bebé intenta actuar sobre un objeto del que tiene información previa (por ejemplo, intentando cogerlo, aunque no lo vea, ya que sabe que sigue ahí).

Las regiones frontales, de las que dependen fundamentalmente las funciones ejecutivas, se desarrollan posteriormente en comparación a otras regiones corticales (Korzeniowski, 2011). Esto es así ya que, inicialmente, el bebé precisa de mayor desarrollo de las áreas sensitivas y motoras, dada su necesidad adaptativa: los aspectos sensoriomotores le dotarán de la

adquisición de procesos cognitivos más elaborados (Portellano, 2005). No obstante, diversos autores proponen ejemplos de emergencia de las funciones ejecutivas desde una edad muy temprana, como el uso de herramientas, o la solución de problemas, que los niños van adquiriendo progresivamente.

Por otro lado, Portellano (2005) destaca tres períodos sensibles en su desarrollo: entre los 4 y los 8 años, los 10-12 años y, posteriormente, entre los 16-19 años. A pesar de que en estos períodos se desarrolla de forma exponencial la función ejecutiva, está demostrado que su desarrollo se da desde la infancia temprana y que tiene una gran relevancia en el aprendizaje por lo que es preciso tenerlo en cuenta ya desde las aulas de primer ciclo de Educación Infantil.

Un aspecto importante a considerar es que el desarrollo de las FE permite pasar de la heterorregulación a la autorregulación. Esto supone:

- Pasar de depender del control de otra persona y de los estímulos del ambiente a depender de uno mismo.
- Pasar de depender del presente a poder proyectar el futuro.

La autorregulación supone liberarse del control de otra persona y liberarse del "ahora", no depender de la consecuencia inmediata, de poder aplazar la gratificación, de preferir la consecuencia diferida.

La autorregulación (gracias al adecuado desarrollo de las FE) se logra a través de dos herramientas fundamentales:

- El lenguaje interno.
- Las representaciones mentales.

Los niños adquieren estos recursos en la interacción con otras personas más "capaces". Esto implica:

- Las otras personas más "capaces" les guían con el lenguaje, ofrecen un modelo a imitar y proponen su uso para organizar la acción, evidenciado el proceso seguido.
- La visión de las consecuencias de la acción de los otros.
- El recuerdo de consecuencias pasadas.

Un contexto organizado también permite aprender estas herramientas:

- La interacción con un ambiente organizado que va ofreciendo señales para crear representaciones mentales (orden espacial y de materiales, claves visuales...).
- Las tareas estructuradas que ofrecen información sobre los pasos que hay que dar.
- La participación en un contexto organizado en el tiempo, con el desarrollo de rutinas y el uso de señalizadores de cambio de rutina

La repetición, el entrenamiento es gran facilitador de todo este proceso:

- El uso, la práctica repetida como potenciador del aprendizaje.
- La automatización o hábito como facilitador. Los procesos automatizados necesitan menos recursos cognitivos, que se liberan para realizar procesos nuevos o más complejos.

La descripción de cómo los niños adquieren el lenguaje interno es un buen ejemplo de cómo se va adquiriendo la función ejecutiva. Es preciso trasladar el uso de la verbalización al uso de la representación mental, no verbal.

Inicialmente, hasta los tres años, los niños hablan para otras personas. Despues, los niños entran el lenguaje que están adquiriendo y lo empiezan a usar para hablarse a sí mismos, hablan en paralelo con otros niños, acompañan su acción con verbalizaciones...

Progresivamente, la verbalización externa va desapareciendo y se desarrolla un lenguaje interno que guía, dirige, controla la acción, el pensamiento, las emociones...

En este sentido, un adecuado desarrollo del lenguaje es una condición necesaria para un buen desarrollo de las funciones ejecutivas. Para potenciar el desarrollo del lenguaje oral se puede consultar el Programa inclusivo para el desarrollo de la competencia comunicativa en 2º ciclo de E. Infantil, también elaborado por este Equipo.

5.4. Las funciones ejecutivas y el aprendizaje

Como se ha expuesto, diversos estudios demuestran que hay una importante relación entre la función ejecutiva y el aprendizaje, ya que permiten a los alumnos:

- Centrar la atención en los estímulos relevantes
- Cambiar el foco de atención
- Seguir rutinas y desarrollar hábitos
- Seguir secuencias e instrucciones
- Demorar la recompensa
- Adquirir y aplicar conceptos básicos
- Gestionar sus emociones
- Ajustar su conducta al contexto
- Etc.

Además, la función ejecutiva comienza a desarrollarse desde los primeros momentos de vida. Por ello, y debido a su relación con el aprendizaje en general, e incluso con el rendimiento académico posterior (según diferentes

investigaciones, como la de Muñoz, 2013), resulta interesante comenzar a trabajar en ellas desde la Educación infantil.

El objetivo es favorecer de forma proactiva su desarrollo, así como minimizar, de forma también proactiva, posibles dificultades en todos los alumnos y, especialmente, en aquellos que, por tener un trastorno del neurodesarrollo, manifestarán esas dificultades en un futuro (por ejemplo, en alumnos con un futuro DEA, TEL, o TDAH).

Y dada esta importante relación entre el desarrollo de las FE y el aprendizaje, *¿Qué podemos hacer desde el aula? ¿Qué funciones ejecutivas podemos trabajar?*

Como hemos visto, hay una gran diversidad de clasificaciones, en función del autor, o autores, elegido (todas válidas, con sus ventajas e inconvenientes).

Así, algunos autores como Diamond (2016) y Miyake et al. (2000) destacan entre las principales FE la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo y el control inhibitorio, ya que su aparición es más temprana y resultan fundamentales como sustento de otras FE más complejas.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta diferentes investigaciones que señalan algunas FE como determinantes en las dificultades de aprendizaje, los trastornos del lenguaje y el TDAH.

Así pues, teniendo en cuenta estas consideraciones y el hecho de que es inviable considerar todas las FE en el aula y trabajarlas de manera proactiva, proponemos, centrándonos en las características del contexto escolar, el proceso evolutivo de los niños y los aspectos esenciales para los aprendizajes en etapas posteriores, priorizar las siguientes: control atencional, memoria de trabajo, control inhibitorio, flexibilidad, planificación y autogestión emocional.

Veamos cada una de ellas:

a) Control atencional

La atención es la capacidad para captar aquellos estímulos del medio que son relevantes para realizar una actividad determinada, focalizando en ellos nuestros recursos cognitivos de forma sostenida. Existen diferentes modelos y clasificaciones de la atención y sus tipos. A grandes rasgos, podemos diferenciar:

- Atención sostenida (capacidad de mantener la concentración en una tarea);
- Atención selectiva (ignorar los distractores en una tarea, atendiendo al objetivo principal de la misma).

Como podemos ver tanto la atención sostenida como selectiva implican la puesta en marcha de procesos voluntarios de control de la atención. Siguiendo a Anderson et al. (2002), el control atencional supone una mejor atención selectiva y sostenida, partiendo del control inhibitorio del niño. Es decir, que para tener una mejor atención (ignorar estímulos distractores, o no relevantes, así como para mantener la atención tiempos prolongados), precisamos de inhibir ciertas respuestas que aparecen de forma automática (Wodka et al., 2007).

Gestionar la atención nos permite mantener la concentración en los estímulos relevantes para la realización de una actividad, poder retomar esta concentración y aislarnos de los estímulos no relevantes en cada momento.

b) Memoria de trabajo

La memoria de trabajo facilita el enlace entre las informaciones contenidas en la memoria a largo plazo y la memoria a corto plazo, teniendo en cuenta aquellas que son necesarias para la realización de una tarea, facilitando el

procesamiento y la transformación de dichas informaciones, de acuerdo con el objetivo previsto. Por todo ello, tiene un papel primordial en el aprendizaje, tal y como plantea Bermeosolo (2012), quien considera esta función como un "cuello de botella" para el aprendizaje de tareas académicas.

Según Baddeley, en su modelo planteado en 1992, supone la capacidad para retener mentalmente determinada información, y poder manipularla.

Existen, según el modelo de este autor, dos tipos de memoria de trabajo:

- Memoria de trabajo auditiva (bucle fonológico). Es el subsistema encargado del repaso continuo de la información verbal para permitir su mantenimiento temporal durante la realización del trabajo cognitivo. Representa la huella de las palabras, para poder pasarlas a la memoria a largo plazo, procesar el lenguaje, adquirir la fonología, etc. (Baddeley, 2000).
- Memoria de trabajo visoespacial. Según López (2011), es la responsable de preservar y procesar información de naturaleza visual y espacial, proveniente tanto del sistema de percepción visual, como propioceptivo. Nos permite mantener y manipular representaciones viso - espaciales.

Esta división es más teórica que práctica, ya que una adecuada gestión de la memoria de trabajo va a facilitar la selección de información entrante desde los diferentes canales, rescatar la necesaria de la memoria a largo plazo y relacionarlas para comprender, mantener el habla interna y las secuencias visuales de acción.

c) Flexibilidad y control inhibitorio

Como hemos dicho, son dos de las FE elementales, ya que sirven de base a otras funciones más complejas. Entendemos la flexibilidad como la capacidad de cambiar de un tipo de procesamiento a otro, o el foco atencional de una actividad a otra. Es decir, la posibilidad de cambiar entre perspectivas, pensamientos y acciones; esto nos permite adaptarnos a los cambios, a diferentes situaciones, solucionar problemas, etc.

Según Marina y Pellicer (2015), hay diferentes grados de flexibilidad. La perseverancia es buena, pero puede llegar a ser "patológica", mostrando una flexibilidad nula. Esto es un ejemplo claro de una dificultad en las FE.

Por otro lado, esta habilidad de cambio y adaptación precisa de la capacidad para frenar o desactivar esas perspectivas, pensamientos y acciones. Es lo que se conoce como control inhibitorio. Según Tirapu et al. (2008 A; 2008 B), se trata de la capacidad de controlar de manera deliberada respuestas automáticas, si la situación lo requiere. Está soportada por la atención y la memoria de trabajo.

Dada su importancia, es imprescindible para cualquier aprendizaje (Portellano, 2018), ya que precisamos de la activación del alumno, pero también de que pueda inhibir aquellas conductas o acciones que no son necesarias en ese momento de aprendizaje pero que, por el contrario, tienen un valor reforzador más alto. Supone controlar el impulso (motor, verbal, cognitivo, emocional) y controlar las interferencias tanto externas como internas.

Con su desarrollo, llega un momento en que los niños dan el paso del "seguir órdenes" de los adultos, a "darse órdenes a sí mismo". Es lo que Marina y Pellicer (2015) llaman el paso de la obediencia externa a la obediencia interna.

Por lo tanto, presentamos estas dos FE en un continuo, por la relación que tienen, ya que, cuando aprendemos a inhibir una respuesta inadecuada, favorecemos la flexibilidad mental. Así pues, el control inhibitorio es la base para el desarrollo de la flexibilidad (Diamond, 2013; 2016).

Respecto al control inhibitorio, hay modelos que defienden que es un constructo multidimensional, encontrando diferentes tipos, que permiten disminuir diferentes procesos (Aydmune et al., 2019):

- Inhibición perceptual. Permite disminuir la interferencia de los estímulos irrelevantes del entorno, permitiendo que aumente la focalización de la atención en los aspectos perceptuales relevantes para una determinada tarea.
- Inhibición cognitiva. Permite suprimir información no necesaria en la memoria de trabajo, favoreciendo operar con la información realmente relevante para llevar a cabo una tarea.
- Inhibición conductual. Permite inhibir conductas preponderantes (en muchos casos, mucho más reforzantes que las adecuadas a la tarea), pero que no son adecuadas al objetivo o contexto de la tarea.

La capacidad inhibitoria perceptual se vincula directamente con el control atencional y la posibilidad de centrar la atención en los estímulos relevantes para la realización de una actividad, eliminando los estímulos distractores. En este sentido, las citadas autoras destacan la existencia de relación entre la capacidad inhibitoria perceptual de niños de 24 a 36 meses, y su producción fonológica. De esta forma, los niños que inhibían los aspectos perceptuales del habla (menos significativos) con mayor facilidad y, por lo tanto, centraban su control atencional en los más relevantes tenían mayor inteligibilidad en sus producciones.

d) Planificación

Es la función ejecutiva que nos permite establecer metas, así como priorizar, identificar y poner en orden un conjunto de acciones destinadas a alcanzar dichas metas. Es fundamental para poder conseguir objetivos en todos los sentidos.

Inicialmente, los adultos planificamos las metas a los niños. Nuestro objetivo final es que el alumno llegue a tener la capacidad de planificarse a sí mismo. Esta función ejecutiva conlleva dos aspectos fundamentales, según Marina y Pellicer (2015):

- Pensar distintas posibilidades, diferentes metas.
- Decidir entregar el control de la conducta a esa posibilidad, convirtiéndola en mi proyecto personal.

Así, es una estrategia de aprendizaje fundamental. En general, los alumnos precisan de ir alcanzando esta capacidad para planificarse, en diferentes momentos de su vida escolar y personal. Por ejemplo: secuenciar los pasos de una tarea, distribuir el tiempo, ordenar los procesos, desarrollar planes de acción, valorar las consecuencias de cada uno, elegir el más adecuado en cada momento, resolver conflictos, etc.

e) Autogestión emocional

Como venimos diciendo, no hay consenso acerca de las funciones ejecutivas existentes y cuáles tener en cuenta en el aula. Algunos autores incluyen en sus modelos funciones relacionadas con las emociones. Portellano (2015) incluye las funciones ejecutivas calientes, referidas a las emociones. Por otro

lado, Marina y Pellicer (2015), incluyen en su modelo aspectos relacionados con lo emocional, la motivación...

Podemos definirla como la gestión autónoma de las emociones (teniendo en cuenta el entorno y los objetivos que queremos alcanzar) en la que podemos hablar de tres componentes: comportamental, cognitivo y emocional. Por supuesto, su base es también el desarrollo de otras funciones ejecutivas, en mayor o menor medida.

La autogestión emocional implica varios pasos:

- 1) Reconocer y tener en cuenta tus propias emociones.
- 2) Reconocer y tener en cuenta las emociones de los demás.
- 3) Identificar las claves fisiológicas que acompañan a cada emoción, para anticiparla en un futuro.
- 4) Identificar los contextos que producen cada emoción.
- 5) Valorar si esa emoción cumple una función adaptativa o no en la situación concreta en la que se produce.

Es preciso tener en cuenta que las emociones (tanto las de valencia positiva como las de valencia negativa) son adaptativas, siempre que se adecúen al contexto. Esto es así porque en esta etapa podemos encontrar expresiones emocionales no adaptativas a un determinado contexto y es preciso ayudar al alumno a reconocerlas. Un ejemplo en un alumno sería enfadarse porque el profesor le diga que se ponga a trabajar. A pesar de que el enfado es adaptativo, y hay que permitirse sentirlo en ocasiones, en esta situación no es adaptativo, ya que es lógico que el profesor le mande trabajar.

Es preciso hacer conscientes a los alumnos de esta diferencia y dotarles de estrategias para identificar cuando, en una situación concreta, una función es adaptativa o no.

6) Gestionar de forma adecuada la emoción.

Buscar estrategias, aprendidas con situaciones parecidas, para manejar no solo el componente comportamental, sino también el cognitivo (pensamientos relacionados con la situación que me produce la emoción).

Para ello, es preciso reconducir inicialmente la expresión (componente comportamental), pero también el cognitivo, ya que implica los pensamientos que me han llevado a esa emoción.

La autogestión emocional juega un papel fundamental en el proceso evolutivo de las personas, ya que puede condicionar tanto el desarrollo como el uso eficaz y adaptativo del resto de las funciones ejecutivas.

Por último, es importante tener en cuenta que el desarrollo de la autogestión emocional se produce a lo largo de la vida de las personas, comenzando desde el nacimiento. Así lo entiende el currículo que lo incluye como un objetivo para la etapa, insertándolo dentro de las competencias clave. Por todo ello y teniendo en cuenta, además, el carácter eminentemente preventivo de este programa, consideramos esencial que la autogestión emocional se incluya dentro de las funciones ejecutivas a trabajar en el aula.

6. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El **objetivo general** de este programa es promover el desarrollo de las funciones ejecutivas del alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil, a través de dos líneas de actuación:

- Minimizar las barreras existentes en el contexto educativo y en el contexto familiar que pueden dificultar que los alumnos desarrollen sus funciones ejecutivas y/o las pongan en marcha.
- Dotar de estrategias a los alumnos que promuevan el desarrollo de las funciones ejecutivas y que, por tanto, les proporcionen una mayor autonomía.

Se llevará a cabo a través de los siguientes **objetivos específicos**:

- 1) Promover la reflexión docente sobre:
 - a. El desarrollo de las funciones ejecutivas
 - b. La detección de barreras que inciden en su desarrollo.
 - c. La adopción de medidas encaminadas a la eliminación de barreras y/o el desarrollo de estrategias.
- 2) Favorecer el desarrollo del control atencional.
- 3) Fomentar el desarrollo de la memoria de trabajo.
- 4) Favorecer el desarrollo del control inhibitorio y la flexibilidad.
- 5) Favorecer el desarrollo de la planificación.
- 6) Fomentar la autogestión emocional.
- 7) Promover la implicación de las familias.

7. INTERVENCIÓN: DETECCIÓN DE BARRERAS Y EVALUACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LOS ALUMNOS

Teniendo en cuenta el Decreto 23/2023 por el que se regula la atención a las diferencias individuales en la Comunidad de Madrid, planificar cualquier tipo de intervención debe partir necesariamente de la **identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación**.

A continuación, se reflejan algunas **barreras a nivel de aula** que pueden incidir especialmente en el desarrollo de las **funciones ejecutivas** de los alumnos. Los ítems se presentan en una escala del 1 al 4, de tal forma que:

- Todos los ítems marcados con 1 o 2 indicarían la existencia de barreras y, por lo tanto, la necesaria aplicación de medidas para su eliminación.
- Los ítems marcados con 3 identificarían aspectos en los que se están adoptando medidas y se pueden introducir mejoras.
- Los ítems marcados con 4 identificarían fortalezas del centro.

ÍTEM	1	2	3	4
Tengo rutinas claramente definidas para las diferentes actividades del aula.				
Utilizo el horario para anticipar la actividad diaria.				
Los tiempos de cada actividad están claramente delimitados.				
Estructuro tiempos para realizar la asamblea.				
Organizo los espacios del aula de manera clara y la actividad a realizar en ellos.				
Organizo el espacio del aula de manera que facilite la realización de algunas actividades alternativas.				
Los materiales están organizados y señalizados de manera accesible para los alumnos.				
Acompaño las explicaciones orales con apoyos visuales.				
Controlo la presencia de estímulos distractores.				



ÍTEM	1	2	3	4
Ajusto las actividades al tiempo de atención de los alumnos.				
Pongo en marcha estrategias para centrar su atención antes y durante las explicaciones de conceptos y tareas.				
Superviso a los alumnos durante la ejecución de las tareas, de manera que pueda reconducirles o reforzarles.				
Contemplo en el desarrollo de las tareas la participación de los alumnos en su propio proceso de evaluación: autoevaluación y coevaluación.				
Hago explícita la secuencia de trabajo que se va a desarrollar en cada sesión de clase.				
Uso metodologías activas que potencien el papel de los alumnos en el proceso de aprendizaje.				
Planteo actividades multinivel, de manera que se adapten a los distintos ritmos de aprendizaje.				
Hago explícitos los pasos que conlleva la realización de una tarea.				
Entreno a los alumnos en el uso de la agenda y los planificadores para fomentar la planificación.				
Pongo en marcha estrategias para garantizar la participación de todos en las actividades que se realizan en el aula.				
Fomento la ayuda entre iguales.				
He definido las normas de aula en base a conductas concretas, con la participación de los alumnos.				
Fomento un clima de aula positivo.				
Doy oportunidades de éxito a todos los alumnos, potenciando sus puntos fuertes.				
Promuevo la identificación y regulación de las emociones en los alumnos.				
Doto de estrategias y recursos a los alumnos puedan autorregular sus emociones.				

Por otra parte, para evaluar el nivel de desarrollo de las FE en los alumnos, presentamos dos protocolos de screening, uno de aplicación individual y otro de carácter grupal (**Anexo 83** y **Anexo 99**), que pretenden ayudar a los maestros/as de Educación Infantil a valorar el desarrollo de las funciones ejecutivas de sus alumnos, con el fin de poder llevar a cabo una intervención, que facilite la adopción de medidas de intervención temprana.

En estos documentos cada tutor/a puede marcar la adquisición, o no, de los diferentes ítems para cada uno de los alumnos de su aula, permitiéndole detectar la presencia de posibles dificultades en algunos de los ámbitos de desarrollo que en él se incluyen. Esto es fundamental, ya no solo para favorecer la detección, sino también para actuar de una forma proactiva, trabajando con aquellos alumnos que tengan más dificultades en relación con esas capacidades previas, ayudando a minimizar, al máximo posible, futuras dificultades.

Para cumplimentar los cuestionarios, basta con marcar si el/la alumno/a tiene, o no, adquirido ese ítem. Para poder valorarlo, es necesario tener en cuenta diversas variables como el momento evolutivo de los alumnos, su contexto social y familiar de desarrollo...

Para realizar la valoración cualitativa de cada uno de los ítems, el profesorado podrá utilizar las actividades diarias del aula, lo que le permitirá hacer una evaluación contextualizada.

En cualquier caso, es necesario tener en cuenta que estos instrumentos no tienen como objetivo hacer un diagnóstico de un posible trastorno. Se tratan de herramientas que pretenden servir para planificar una intervención temprana en aquellas áreas que puedan presentar un desarrollo deficitario y



para iniciar un proceso de evaluación más sistemático en aquellos casos en que las dificultades persistan a pesar de la intervención temprana.

Por otro lado, la comparación en diferentes momentos del curso y/o de la etapa, supone una visión global del grupo aula, en cuanto a la mejora en el desarrollo de las funciones ejecutivas en los/as alumnos/as.



8. INTERVENCIÓN: ORGANIZACIÓN DEL AULA PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

En el día a día de los alumnos en el aula, el desarrollo de las funciones ejecutivas debe ser un aspecto prioritario, puesto que un funcionamiento inadecuado de las mismas puede condicionar, en gran medida, la efectividad de los alumnos en la ejecución de las tareas.

Las FE se desarrollan a través de la interacción con otros, necesitan de una ayuda cercana para llevarse a cabo, de alguien que sostenga la actividad, de un andamio, un modelo de lenguaje, o de representación mental, partiendo de la vinculación afectiva como base para el esfuerzo.

Un aula que favorece el desarrollo de las funciones ejecutivas (control atencional, memoria de trabajo, planificación, control inhibitorio-flexibilidad y autogestión emocional) y que previene la aparición de dificultades en este ámbito, es un aula que, a través de su organización, ayuda a los alumnos a permanecer en la tarea, a ignorar los estímulos distractores, a que retengan la información necesaria para la realización de la misma, a ser organizados, a planificarse...

Para ello, podemos tener en cuenta algunas pautas como las siguientes, que podemos ver resumidas a continuación:

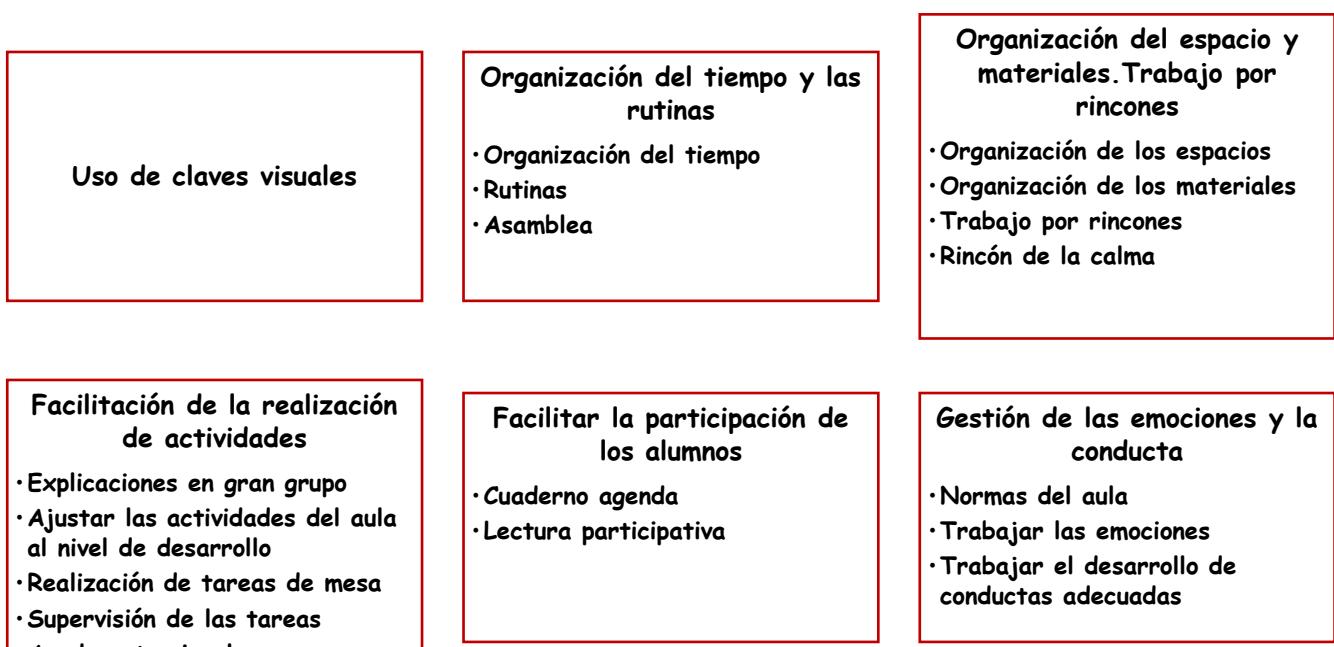


Figura 3. Apartados de la organización del aula

Pasemos, en los siguientes apartados, a ver el desarrollo de cada uno de estos aspectos, así como propuestas para su implementación en el aula.

8.1. Uso de claves visuales

Se debe utilizar información externa que sirva a los alumnos como apoyo para la realización de las diferentes rutinas y actividades que se lleven a cabo en el aula. Así como para clarificar mensajes e instrucciones transmitidas de forma oral y facilitar que permanezcan en el tiempo y puedan ser consultadas por los alumnos cuando lo necesiten. La forma adecuada para señalizar estos aspectos, en el aula de infantil, sería mediante el uso de claves visuales.

El uso de las claves visuales debe seguir unos criterios que hagan posible que estas sean una auténtica ayuda en el aula. Para más información podemos consultar el **anexo 100. Uso de claves visuales en el aula**.

8.2. Organización del tiempo y las rutinas

8.2.1. Organización del tiempo

Es importante que los tiempos estén perfectamente estructurados evitando, en la medida de lo posible, la aparición de tiempos muertos que desorientan a los alumnos, especialmente a los que tienen dificultades en relación con el autocontrol. Esto, unido a la necesidad de respetar los diferentes tiempos de respuesta de los alumnos, así como los diferentes niveles de competencia, hace necesario que en el aula se disponga de actividades ajustadas y que la organización de los espacios permita que los alumnos puedan llevar a cabo actividades alternativas cuando finalicen la actividad pautada.

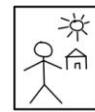
Una forma útil de iniciar a los alumnos en la comprensión del concepto del tiempo y la necesidad de ajustar su actividad, podría ser el uso de un reloj de arena. Por ejemplo, marcando el tiempo que pasarán en un rincón determinado.

Íntimamente relacionado con la gestión del tiempo en el aula, está el establecimiento de rutinas.

8.2.2. Rutinas

Las rutinas son el medio para la adquisición de un hábito, al mismo tiempo que facilitan el desarrollo de conceptos temporales básicos. Por ello, son muy importantes en el aula de infantil. En este sentido, es necesario que establezcamos rutinas, claras, estables y conocidas por los alumnos, para la realización de las actividades: para la escucha en la asamblea, para desarrollar hábitos de autonomía personal, para la recogida de materiales, para el uso de los diferentes rincones...

Para favorecer la interiorización de dichas rutinas dispondremos de recordatorios visuales de las mismas. A modo de ejemplo podemos ver una rutina señalizada con pictogramas para preparar la mochila al finalizar el día de colegio:

		 		
oír	abrir	guardar	cerrar	poner

Si queremos ayudarles a interiorizar las rutinas y los tiempos como paso previo para que desarrolleen la capacidad de organizarse y planificarse, hay



que comenzar a trabajar, desde Educación Infantil, con el horario del aula, que debe estar colocado en un lugar visible para todos los alumnos. El horario debe convertirse en un instrumento de trabajo con el que podemos abordar, entre otros, los siguientes objetivos:

- Planificación y organización temporal.
- Inhibición.
- Flexibilidad...

Se deben asignar claves visuales para las diferentes tareas y debe permitir colocar información para actividades puntuales. El horario deberá ir colocado en un panel de un tamaño suficiente para permitir que cada clave visual tenga un tamaño de, al menos, 8x8 cm. Debemos revisar el horario con ellos a diario, situarles en él al comienzo de cada clase y anticiparles la clase que vendrá a continuación. Con los más mayores se puede revisar el horario completo del día al comienzo de la mañana en la asamblea.

También podemos informarles, al comienzo de cada sesión, de la secuencia de actividades que vamos a realizar. Para que puedan recordar y visualizar esta información a lo largo de la sesión, podemos utilizar planificadores asociados a cada una de las actividades. Un ejemplo de horario para un aula de 5 años sería:



Comunidad de Madrid

EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH

Teléfono de contacto: 690270359

eoep.tdah.madrid@educa.madrid.org

[Enlace a la WEB del EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH](#)



		9:00 - 10:00	10:00 - 11:00	11:00 - 11:30	11:30 - 12:00	12:00 - 13:00	13:00 - 14:00	
L	I X J V S D							
lunes		entrada	asamblea	psicomotricidad	lavar manos	desayuno	recreo	relajación
M	I M X J V S D							
martes		entrada	asamblea	trabajo mesa	rincónes	lavar manos	desayuno	recreo
W	L N X J V S D							
miércoles		entrada	asamblea	inglés	lavar manos	desayuno	recreo	relajación
J	L M P I J V S D							
jueves		entrada	asamblea	religión	lavar manos	desayuno	recreo	relajación
V	L M X I V S D							
viernes		entrada	asamblea	trabajo mesa	rincónes	lavar manos	desayuno	recreo

En el caso de los alumnos más pequeños, es recomendable comenzar trabajando una secuencia diaria simplificada, en la que iremos marcando el momento del día en el que nos encontramos.



saludo	asamblea	rincónes	recreo	mesa	despedida

8.2.3. La asamblea

Dentro de las rutinas diarias del aula, tiene una gran relevancia la asamblea, ya que este momento diario permite trabajar múltiples conceptos, promoviendo el desarrollo de los diferentes ámbitos y, como no, de las funciones ejecutivas que es el objetivo de este programa.

Este momento en el aula debe ser considerado una experiencia de aprendizaje como proyecto de trabajo, basada en el enfoque constructivista. Esto es así por las características que implica como metodología activa, en la que los alumnos son protagonistas de su propio aprendizaje.

Por ello, es un tiempo que podemos dedicar a intentar que adquieran competencias, así como a desarrollar las funciones ejecutivas de los alumnos, mediante diferentes tareas que impliquen los distintos contenidos del currículo de E. Infantil. Podemos realizarla como rutina al inicio de la mañana, y también en diferentes momentos, como para la resolución de conflictos, para anticipar un hecho novedoso (como una salida del centro), etc.

El docente es el guía en el proceso. Es importante que facilite el intercambio entre alumnos y con él mismo, dejando libertad suficiente para que puedan expresarse. Es decir, no ser excesivamente directivo.

Algunas propuestas para favorecer el desarrollo de las FE son:

- Es importante que tenga una organización espacio-temporal definida, con inicio y final claros. Esto ayuda a la organización espacial y temporal de los alumnos, así como a la planificación y adquisición de la rutina propia del momento.
- La duración debe estar ajustada a los tiempos de atención de los alumnos. Por ello es preferible realizar varias asambleas, a lo largo del día, que

realizar una asamblea demasiado larga y que exceda el tiempo de atención de los niños.

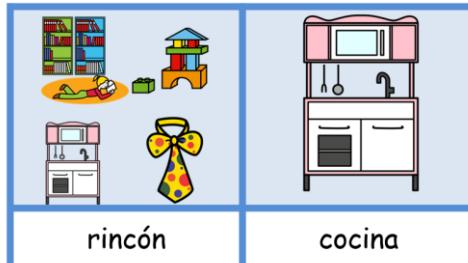
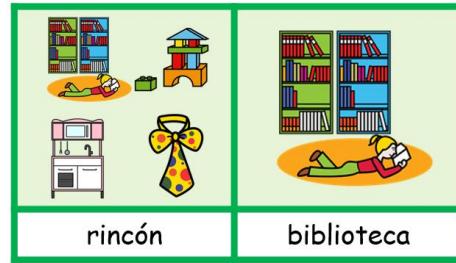
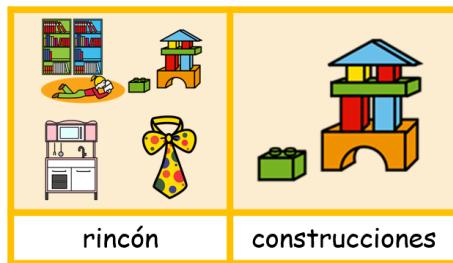
- Debe comenzar con la explicación por parte del docente de qué se va a realizar. Esta anticipación ayuda a los alumnos a mantener la atención y favorece la metacognición. Debemos ayudarnos de claves visuales (dibujos representativos de cada parte).
- Las actividades que se realicen durante la asamblea deben promover, en la medida de lo posible, la participación activa de todos los alumnos.
- Para guiar una participación más activa de todos los alumnos, podemos utilizar el cuaderno-agenda para cada uno. Además, favoreceremos la comunicación con la familia. Podemos ver su descripción más adelante, en el apartado correspondiente de este punto de organización del aula.
- Es importante reconducir la atención de los alumnos en todo momento y hacer protagonistas a los alumnos que generalmente tienden a evadirse en momentos grupales.
- Debemos favorecer que todos los alumnos participen, en mayor o menor medida, para que ese momento no sea una oportunidad de abstraerse, sino de participación activa del alumno. Podemos usar diferentes estrategias para centrar la atención en momentos determinados, como, por ejemplo: hacer un sonido concreto que ellos reconozcan e identifiquen como determinante, para favorecer que paren la conducta que están haciendo y reconduzcan la atención.

8.3. Organización del espacio y de los materiales. Trabajo por rincones.

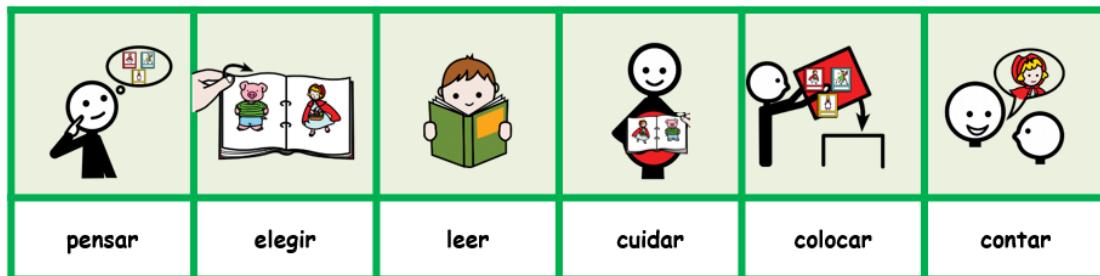
8.3.1. Organización de los espacios

La necesidad de atender a la diversidad del alumnado requiere tener espacios diferenciados en el aula que faciliten la realización de actividades alternativas. Estos espacios deben estar claramente delimitados y ser versátiles. Podemos tener lugares específicos para el trabajo en grupo, trabajo individual, asamblea, lectura de cuentos, juegos... Pero es importante que se especifique de forma muy clara los momentos y requisitos de acceso a dichos espacios y el tipo de actividad que se espera que los alumnos desarrollen en ellos. El espacio de trabajo individual puede resultar muy beneficioso en algunos momentos para los alumnos con dificultades de atención. Hay que procurar que la presencia de estímulos distractores, en torno al rincón de trabajo individual, sea mínima.

Por otra parte, es recomendable señalizar de forma adecuada cada uno de los espacios. Adjuntamos un ejemplo de señalización de los rincones:



Además, en cada espacio especificaremos la actividad que se espera que realicen los alumnos en un momento de terminado. A modo de ejemplo, en el rincón de la biblioteca puede colocarse la siguiente secuencia, para guiar la actividad de los alumnos:



8.3.2. Organización de los materiales

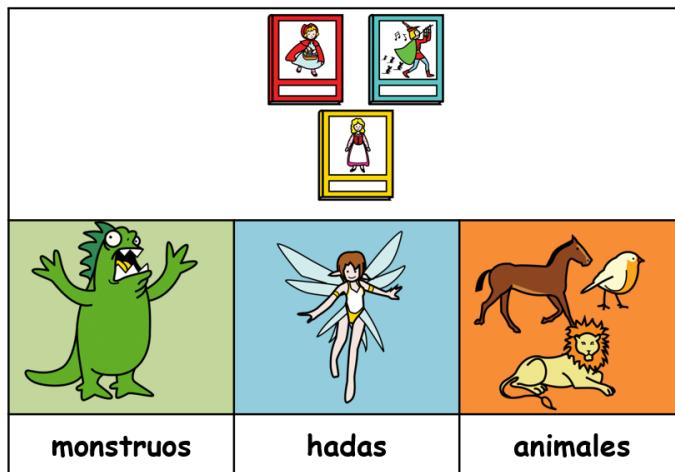
La organización de los espacios determina en gran medida la organización de los materiales que debe, en todo caso, fomentar su uso autónomo.

Los alumnos deben tener claro el uso de los materiales y recursos del aula. Para ello debemos regular este aspecto, de la forma más clara y detallada

possible. Deben saber para qué y cuándo utilizan cada cosa, dónde están guardadas, cómo están organizadas, qué deben hacer con los materiales cuando finalizan una actividad... La disposición de los materiales en el aula debe estar configurada de forma que facilite la autonomía de los alumnos. De nada sirve un aula perfectamente organizada en la que los alumnos tienen que recurrir al profesor para utilizar o recoger un material porque están colocados en sitios inaccesibles. Además, si queremos favorecer en nuestros alumnos la capacidad de ser organizados, el profesor debe ser un modelo para ellos y hay que fomentar su participación en la organización el aula y de los materiales.

Es importante que estas reglas de uso de los materiales estén expuestas en cada uno de los espacios del aula de forma que, los alumnos que no las recuerden, puedan consultarlas con facilidad, sirviéndoles de guía.

Como complemento a la secuencia de actividades a realizar en el rincón de la biblioteca, podemos organizar, además, los cuentos por temáticas, y en espacios señalizados, por ejemplo, por colores:



Dentro del apartado del uso de materiales, conviene dedicar una reflexión al uso en las aulas de las TIC ya que, en este momento, está sujeta a una gran controversia social y su uso se encuentra regulado por la normativa vigente.

En este sentido, como parte del desarrollo de la competencia digital, debemos tener en cuenta que un objetivo fundamental debe ser enseñar a los alumnos a realizar un uso responsable de las mismas.

Por otra parte, conviene no olvidar que las TIC pueden ser herramientas educativas útiles, porque facilitan el acceso a múltiples contenidos y, además, su uso genera motivación en los alumnos y capta su atención.

Al mismo tiempo, no debemos olvidar que son cada vez más las evidencias científicas que ponen de manifiesto que un uso masivo e indiscriminado de estas tecnologías está produciendo alteraciones no deseables en el desarrollo de los niños.

Por todo ello, es importante que cada centro defina un decálogo de uso de las TIC, que sea conocido por toda la comunidad educativa y sea tenido siempre en cuenta a la hora de planificar las actividades.

Algunos aspectos a considerar:

- Su uso debe estar claramente limitado en el tiempo.
- No deben utilizarse como una herramienta para el trabajo individual.
- Su uso debe estar vinculado únicamente con tareas de aprendizaje.
- Deben usarse fundamentalmente promoviendo la participación activa de los alumnos.
- Nunca deben sustituir al docente.

- Nunca deben sustituir a otras herramientas, sino usarse de forma complementaria...

En resumen, que todos debemos hacernos conscientes de que las tecnologías deben ser usadas de forma responsable.

Entre los espacios de mayor relevancia en las aulas de Educación Infantil encontramos los rincones, que van a facilitar el desarrollo de las FE a través del juego.

8.3.3. Trabajo por rincones

Los rincones son espacios donde aprender a través de los diferentes tipos de juego, teniendo en cuenta que, si el objetivo es desarrollar las funciones ejecutivas, adquiere una especial relevancia el juego estructurado. Por ello, debemos evitar que se conviertan en un mero instrumento para cubrir tiempos muertos sin un objetivo de aprendizaje concreto. Son espacios del aula para que los alumnos desarrollen una actividad de aprendizaje autónoma pero dirigida; una oportunidad de organización personal y una alternativa ante la imposibilidad del profesor de "multiplicarse".

La labor docente se lleva a cabo de manera previa a través de la selección de tareas, de su estructuración, de la selección y organización de los materiales. El alumno debe tener una referencia de lo que tiene que hacer (resultado final), con qué proceso (pasos), con qué material y si lo ha hecho bien.

Es una gran oportunidad de poner en juego las FE a través del lenguaje y de las representaciones. El rincón debe tener las normas expuestas y los pasos del proceso.



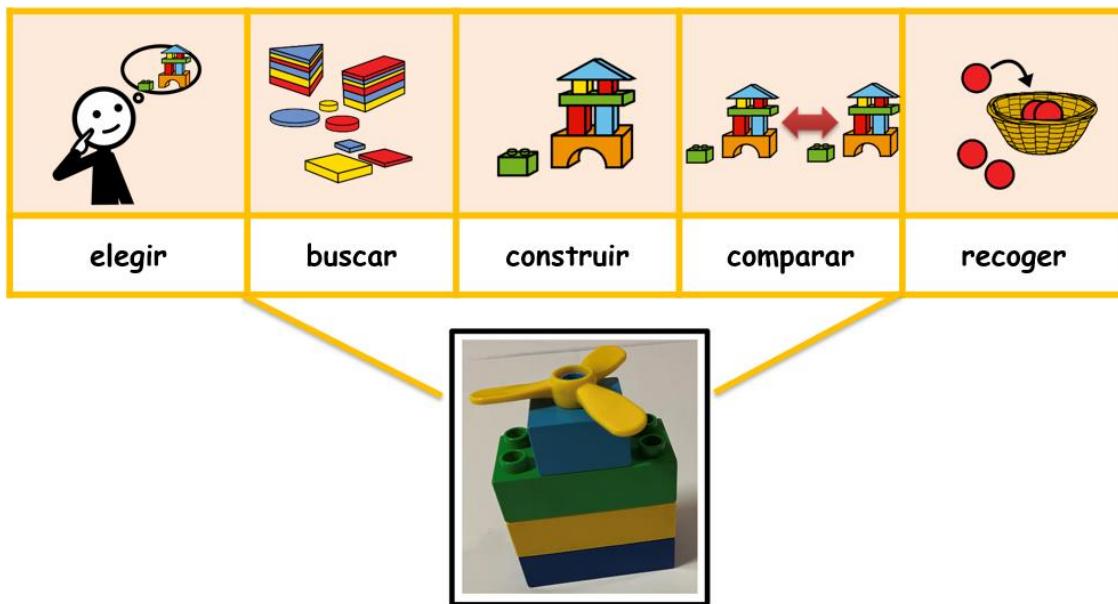
Es importante haber enseñado, previamente, las normas de uso de los rincones y la secuencia de la actividad en cada uno, antes de pasar a la autonomía: haber realizado construcciones dirigidas, siguiendo la secuencia, que habremos colocado previamente en el rincón, utilizando la estrategia del modelado.

Asimismo, cada uno de los rincones disponibles en el aula deberá estar señalizado, como hemos visto en el apartado de señalización de los espacios.

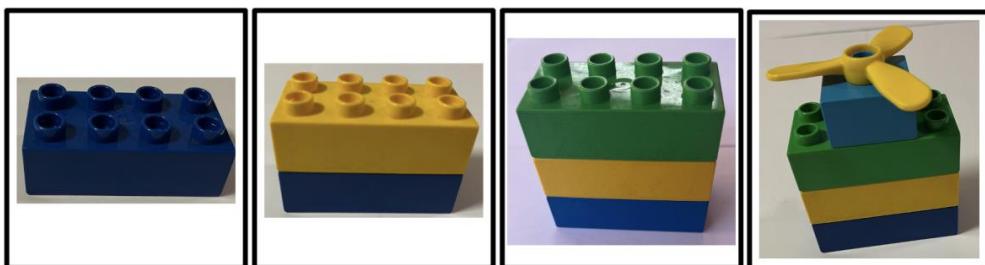
A continuación, podemos ver un ejemplo de cómo organizar la actividad de los alumnos en el rincón de construcciones (espacio con sitio en el suelo para construir, con estantería donde colocar cajas con bloques o piezas...).

La secuencia de actividad que podrían realizar los niños en este rincón podría ser la siguiente: primero deberán elegir una construcción, para ello se pueden ayudar con láminas en las que aparece el modelo a construir. Posteriormente, deberán ir construyendo lo decidido, combinando piezas y otros elementos. Una vez terminado lo enseñarán al profesor, se hará una foto del resultado y, por último, deberán recoger los materiales utilizados.

Como ejemplo de cómo guiar a los alumnos a desarrollar la secuencia anterior, utilizando de forma conjunta claves visuales y la palabra escrita, puede servir el siguiente ejemplo:



En este ejemplo, los alumnos cuentan con la secuencia general de pasos y el modelo de la secuencia concreta a construir. Este modelo será suficiente para algunos alumnos y/o con construcciones sencillas, mientras que para otros alumnos o ante figuras más complejas también se puede facilitar la secuencia de pasos a seguir para formarla:



La actividad desarrollada por los alumnos en este rincón, siempre y cuando tenga un objetivo, favorece el trabajo de las funciones ejecutivas anteriormente mencionadas.

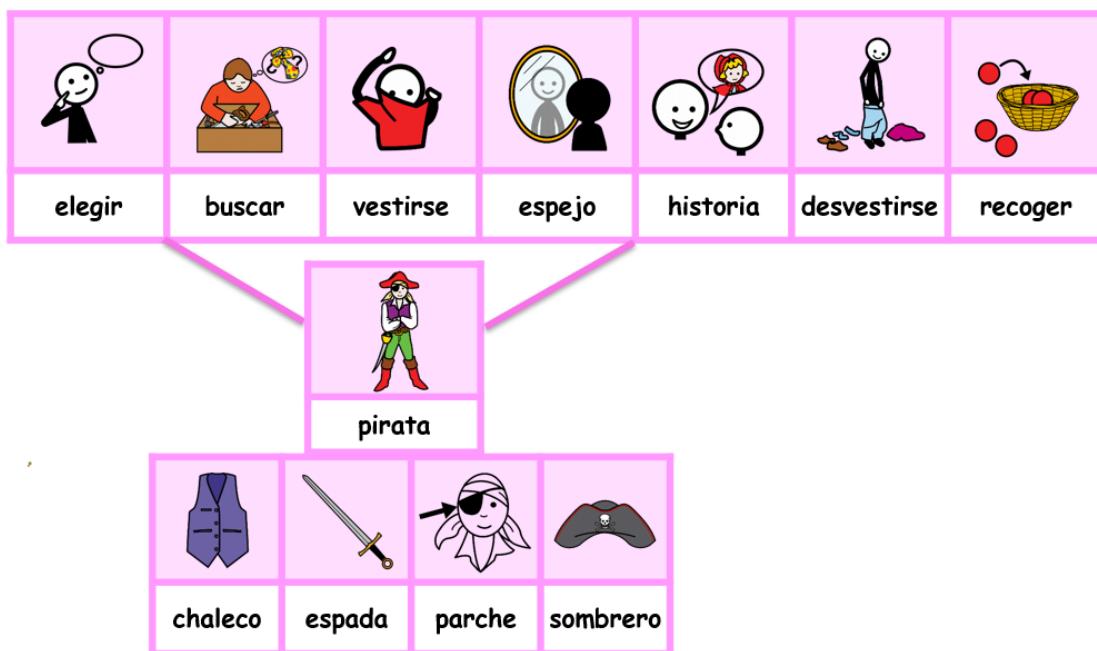
Otro ejemplo puede ser organizar la actividad de los alumnos en el rincón de los disfraces. Para ello estableceremos una secuencia que, a modo de ejemplo, podría ser la siguiente:

1. En primer lugar, el alumno debe mirar la secuencia general que estará colocada de forma fija.



2. El alumno realizará el primer paso de la secuencia general, que es elegir el disfraz que quiere ponerse. Para ello, le facilitaremos imágenes de los distintos disfraces disponibles. Una vez elija uno, le facilitaremos una tira en la que figurarán los elementos que conforman el disfraz y que el alumno deberá ir a buscar posteriormente.

A modo de ejemplo la imagen y tira correspondiente al disfraz de pirata podría ser la siguiente:

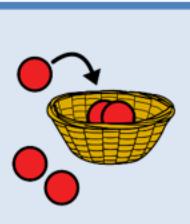


3. Una vez disponga de la tira del disfraz, volverá a consultar la secuencia general del rincón para ver que el siguiente paso es ir a buscar los elementos necesarios. Un aspecto importante, en este caso, es la

disposición de los elementos que conforman los disfraces. Por ejemplo, podemos disponer estos en diferentes apartados para que los alumnos deban planificar la búsqueda: las prendas de vestir de la parte inferior en un sitio, las de la parte superior en otro, los complementos en otro...

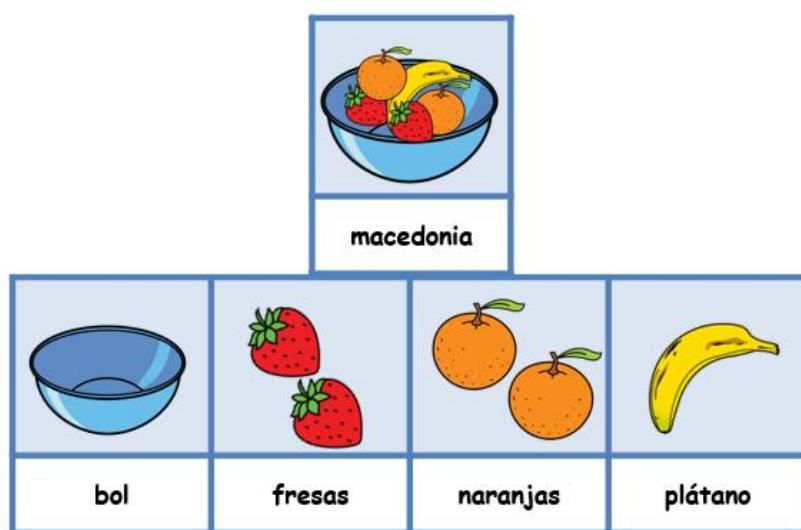
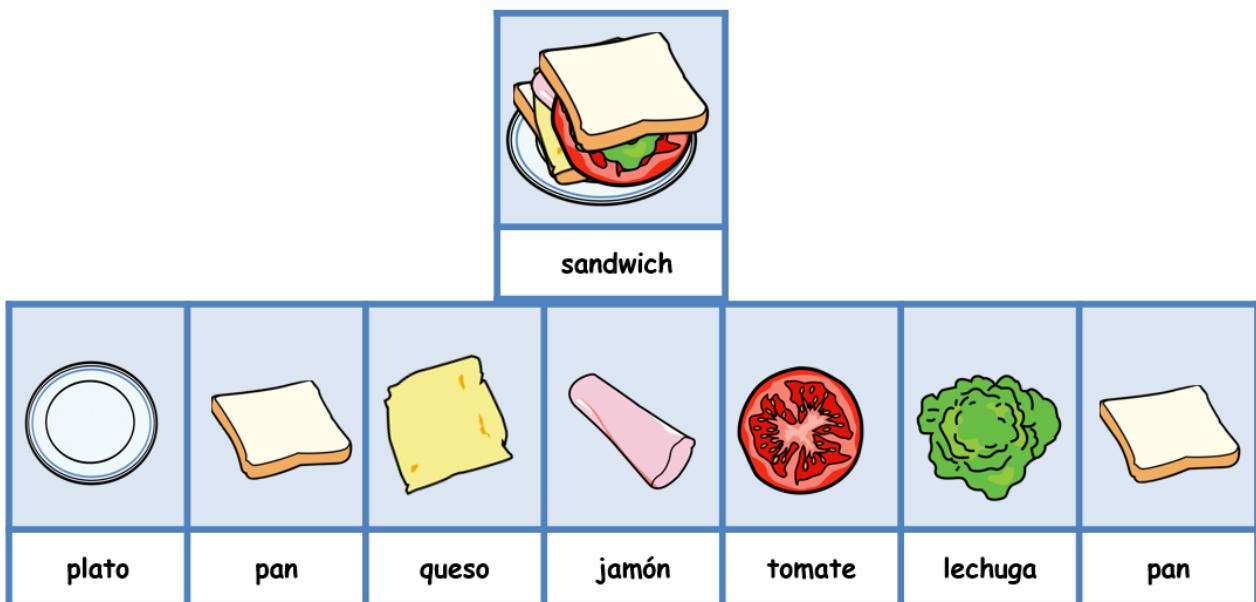
4. El siguiente paso, una vez buscados los elementos, será vestirse.
5. Una vez vestido, el niño acudirá al espejo para mirar el resultado y comprobar, consultando el modelo de la tira del pirata, que se ha disfrazado de forma correcta y que no le falta ningún elemento.
6. Si queremos darle una mayor dimensión al trabajo que los alumnos pueden realizar en este rincón, podemos concluir la actividad pidiendo a los alumnos que han participado en el mismo que inventen una historia en la que los protagonistas sean los personajes de los que están disfrazados.
7. Una vez finalizada la historia deberán desvestirse.
8. Y, finalmente, tendrán que recoger en el sitio correcto los elementos utilizados.

A continuación, podemos ver otro ejemplo para organizar el rincón de la cocina, donde la secuencia de actividad podría ser la siguiente:

			
elegir	buscar	elaborar	recoger

Además, se pueden incluir guías para la realización de pequeñas recetas.

Adjuntamos estos ejemplos:



Dentro de esta organización del aula por rincones, puede ser importante dedicar un espacio a los juegos de mesa ya que estos, en general, son un instrumento muy importante para trabajar aspectos vinculados con el desarrollo de las funciones ejecutivas: los turnos, las esperas, el seguimiento

de las normas del juego, la tolerancia a la frustración, la autorregulación de la propia conducta...

Además de estos aspectos que podemos trabajar con cualquier juego de mesa, existen diferentes juegos comerciales que trabajan aspectos concretos vinculados con el desarrollo de las FE. En el **Anexo 84** de este programa podemos encontrar una selección de los mismos.

8.3.4. Rincón de la calma

Por último, aunque no menos importe, requiere una mención especial el “**rincón de la calma**”, que tiene una clara relevancia para el desarrollo de la competencia socioemocional de los alumnos y, por tanto, de la función ejecutiva vinculada con la autogestión emocional. Asimismo, este espacio podría facilitar reconducir algunas conductas disruptivas presentes en el aula, todo ello con la ayuda del adulto.

A continuación, podemos ver algunas consideraciones a tener en cuenta para un adecuado uso de este rincón en el aula:

Objetivo:

Organizar un espacio físico que permita trabajar la competencia socioemocional de manera que:

- favorezca la sensación de refugio
- facilite la relajación
- promueva la reflexión
- fomente alternativas adaptativas para la expresión emocional...



Selección y delimitación del espacio

- Ubicación en una zona tranquila, libre de ruidos y distracciones sin perder la visión del docente.
- Delimitado con paneles bajos o una tela para ayudar a crear intimidad sin aislar al alumno del entorno escolar.
- Creación de un ambiente acogedor:
 - Utilizar colores suaves en las paredes o textiles.
 - Incorporar una alfombra mullida, cojines cómodos... para transmitir calidez y seguridad.
 - Fotografías inspiradoras: paisajes relajantes, personas en actitud de ayuda...

Establecer normas de uso y acompañamiento docente

- Las normas deben ser claras, concisas y conocidas por todos los alumnos.
- Su utilización debe ser siempre voluntaria y estar a disposición de todos los alumnos y pensada como ayuda, no como sanción.
- Hay que validar el uso del rincón sin imponer ni etiquetar al alumno.
- Su uso debe estar claramente delimitado en el tiempo, evitando que la permanencia de los alumnos en el espacio se prolongue de forma innecesaria.
- El espacio debe ser presentando en un momento de calma. Es necesario que el profesor modele su uso y la regulación emocional.

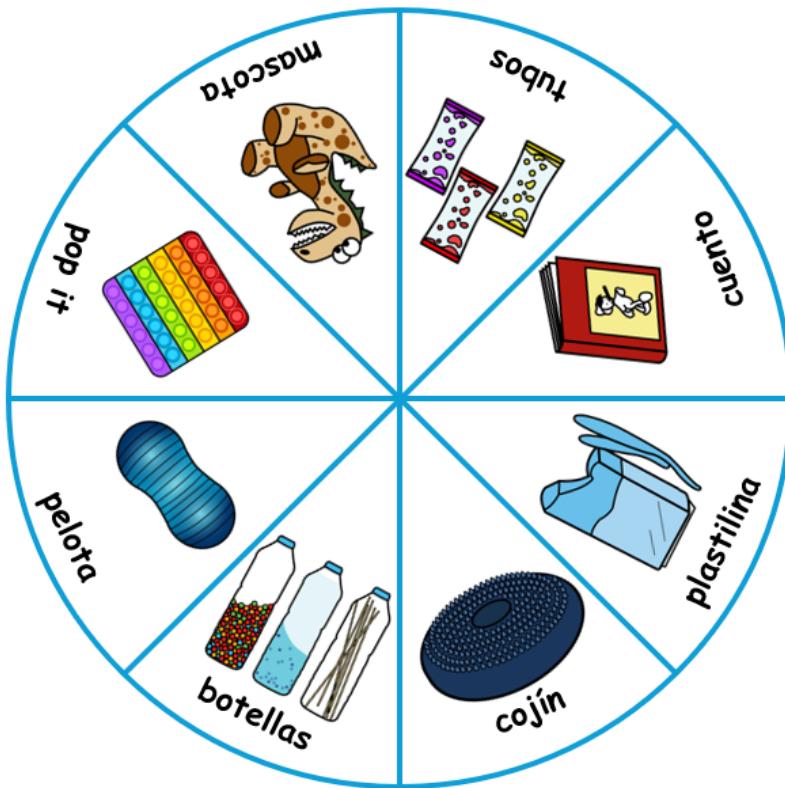
Materiales

Herramientas para reforzar la reflexión y el aprendizaje a largo plazo sobre la gestión emocional y favorecer, en momentos concretos, la gestión de la ansiedad y el estrés:

- Relojes de arena de diferente capacidad para marcar los tiempos de uso de este rincón.
- Un espejo con pictogramas o carteles que muestren diferentes emociones y sus nombres (permiten al alumnado reconocer y etiquetar lo que sienten antes de aplicar técnicas de calma).
- Tarjetas con pictogramas que sirvan a los alumnos para recordar ejercicios de respiración (técnicas de estrella, 4-7-8, serpiente...) que previamente habrán practicado de forma conjunta en el aula.
- Cuentos o libros ilustrados que aborden temas emocionales.
- Cuaderno de emociones donde los alumnos puedan dibujar lo que sienten.
- La mascota del aula. En ocasiones puede ser adecuado ofrecer al alumno la posibilidad de ir a ese espacio acompañado de una mascota que utilicemos en el aula para que le pueda contar qué ha pasado y por qué se ha sentido de esa forma. Es importante que cuando el niño se haya tranquilizado, le preguntemos qué le ha contado a la mascota. Podremos utilizar esa información para reconducir sus atribuciones en caso necesario y ofrecerle un modelo adecuado para gestionar una próxima situación en la que pueda sentir algo similar.
- Cajas personalizadas: cada alumno lleva algunos objetos personales que le ayudan a relajarse.



- Materiales sensoriales y de autorregulación que ayuden a los alumnos a canalizar la tensión física y mental, reduciendo el estrés:
 - Pop it (placas de silicona con burbujas que se presionan como si fueran plástico de embalaje).
 - Spinner (discos giratorios que se sostienen entre los dedos).
 - Cubo infinito (cubo articulado que se pliega y despliega sin fin).
 - Pelotas antiestrés (pelotas blanditas que se aprietan para liberar tensión muscular).
 - Botellas sensoriales.
 - Lámpara de lava.
 - Plastilina / masas moldeables...
- Para abordar de una forma lúdica la utilización de este espacio, podemos colocar en el mismo una ruleta, en la que estarán representados los diferentes materiales que pueden utilizar. De esta forma, cuando un alumno acude al "rincón de la calma", accionaría la ruleta y cogería el material que ésta le indique y que, previamente, habremos ensayado cómo deben utilizarlo. Con este planteamiento, conseguiremos desviar momentáneamente la atención del alumno de la situación problemática, rompiendo la cadena de ascenso de la tensión, favoreciendo así las actuaciones posteriores de reflexión.



8.4. Facilitación la realización de actividades

En este apartado se recogen estrategias para fomentar el desarrollo de las funciones ejecutivas en relación con las actividades que se plantean de manera habitual en el aula de Educación Infantil.

8.4.1. Explicaciones en gran grupo

Las explicaciones en gran grupo suponen un recurso habitual para organizar la actividad de los alumnos, dar instrucciones sobre su trabajo individual y para desarrollar actividades compartidas.

Cuando damos explicaciones en gran grupo, debemos asegurarnos de que todos los alumnos están atentos, especialmente aquellos en los que hayamos

detectado una especial dificultad en este ámbito. A continuación, se detallan algunas pautas que pueden resultar útiles:

- Evitar permanecer estático por un tiempo prolongado.
- Mover el contacto visual por los diferentes alumnos. Hay que evitar centrarnos solo en uno o dos alumnos, aunque este contacto visual podrá ser más frecuente con los alumnos más inatentos.
- Realizar preguntas sencillas que promuevan la participación de los alumnos y eviten distracciones.
- Utilizar estímulos visuales y materiales diversificados.
- Presentar las tareas de forma novedosa.
- Modificar el ritmo, el tono... durante la explicación.
- Proponer como alumno ayudante aquel que sabemos que tiene más tendencia a distraerse. Antes de comenzar la explicación le diremos que va a ser nuestro alumno ayudante y que su misión es recordar a los compañeros, cuando hayamos terminado la explicación, qué deben hacer. Con ello le motivaremos para que esté más concentrado durante nuestra explicación. Si tiene alguna dificultad durante la exposición, pediremos la ayuda necesaria a los compañeros.

Para que el niño recuerde su misión, podemos proporcionarle una clave visual como, por ejemplo, una medalla:



8.4.2. Ajustar las actividades al desarrollo de los alumnos

Otro aspecto esencial a tener en cuenta, de manera que las actividades contribuyan al desarrollo de las funciones ejecutivas, es que éstas se ajusten al nivel de desarrollo y/o competencial de cada alumno.

Para ello, deberemos preparar diferentes versiones de una misma actividad, con diferentes niveles de complejidad. Cuando programemos una actividad debemos procurar que ésta sea versátil. Esto va a permitir que, en un mismo momento, todos los alumnos estén desarrollando una misma tarea, pero ajustada a sus posibilidades, garantizando el éxito.

Para promover el desarrollo de las FE es importante que, para que un alumno pueda resolver con éxito la tarea, esta le suponga un reto superable con el menor nivel de ayuda posible, ya que se trata de fomentar su autonomía.

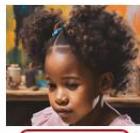
Por ejemplo, si estamos trabajando el reconocimiento global de su nombre y el de sus compañeros, habrá alumnos que emparejen la palabra escrita con su referente y con modelo; y otros alumnos, que emparejen la palabra escrita con su referente, con modelo, pero discriminando también entre otras palabras. De este modo, todos los alumnos están realizando la misma actividad, pero con distintos grados de complejidad (o ayuda, en su caso).

Podemos ver un ejemplo en las siguientes imágenes:

1º Emparejar palabra escrita con el referente.
Con modelo.



Hugo



Laila



María

2º Emparejar palabra escrita con el referente.
Con modelo y discriminando entre otras palabras.



Hugo



Laila



María



María



Hugo



Laila



Carmen



Lucía



Nicolás

María

Hugo

Laila

Por otro lado, un aspecto de suma importancia que debe tener en cuenta la planificación de las tareas es la curva de atención de los alumnos y los tiempos máximos de permanencia en la tarea. Para ello nos puede servir de guía el cuadro que aparece a continuación:

EDAD DEL NIÑO	TIEMPO MÁXIMO DE ATENCIÓN A LA TAREA
0 a 1 año	2 a 3 minutos
1 a 2 años	7 a 8 minutos
2 a 3 años	Hasta 10 minutos
3 a 4 años	Hasta 15 minutos
4 a 5 años	Hasta 20 minutos
5 a 6 años	Hasta 25 minutos

La duración de los períodos de atención es limitada y depende del proceso evolutivo de los alumnos. Por ello, deberemos tener en cuenta que los períodos de atención serán menores en una clase de 3 años, que en una clase de 5 años.



Pero también tenemos que tener presente que dentro de un mismo grupo habrá diferencias individuales al respecto.

El máximo rendimiento, respecto a la atención, suele producirse al comienzo de cada sesión y, de igual forma, en las primeras horas de la mañana.

Por todo ello, es recomendable planificar los tiempos de atención teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo de los alumnos, el momento del día, el periodo de clase y el tipo de actividad, teniendo en cuenta que, antes de iniciarla, debemos utilizar las estrategias necesarias para asegurarnos la atención de los alumnos.

Por otra parte, para amplificar los tiempos de atención, es indispensable controlar la presencia de **estímulos distractores** en el contexto. Por ejemplo, un aula con un exceso de información visual puede generar distracción en los alumnos más vulnerables. Por otra parte, como veremos en el apartado siguiente, la presencia de información visual es muy importante para servir de guía a los alumnos. Para combinar ambas premisas, se puede recurrir a la utilización de paneles con información intercambiable, de forma que podamos exponer solo aquella información que es necesaria en cada momento.

En este mismo sentido, es importante evitar interrupciones procedentes de otras personas ajenas al aula, especialmente en los momentos en que queremos que los alumnos estén más concentrados. Para ello, podemos utilizar un cartel en la puerta que indique que, en el interior, estamos en un periodo en el que es mejor no interrumpir si no es algo urgente. Para el cartel podemos utilizar un código de color: verde se puede pasar, rojo estamos trabajando y es mejor no interrumpir. Podemos hacer que alguno de los alumnos, que son más vulnerables a los distractores, se encargue de darle la vuelta al cartel,

así conseguiremos que se haga más evidente para él el momento de trabajo concentrado. Podemos incluir dentro de las rutinas de actividad el momento de colocar uno y otro cartel.

También es importante que tengamos en cuenta, a la hora de planificar las actividades que deberemos alternar momentos de concentración con otros en los que los alumnos puedan moverse por el aula, hablar con mayor libertad... Estos momentos diferenciados deben ser claramente identificables para los alumnos y debemos entrenarles para adecuar su conducta a los mismos

Por último, debemos tener en cuenta que, a pesar de tener en cuenta todos estos factores, a largo del desarrollo de una actividad, puede que la atención de algunos alumnos decaiga y entonces será necesario reconducirla, utilizando algunas estrategias como:

- Uso de pequeños gestos discretos, previamente acordados, que recuerden a los alumnos su vuelta a la actividad, por ejemplo, un toque en el hombro.
- Reforzar positivamente la conducta de un alumno próximo que está concentrado en la tarea.
- Realizarles preguntas referentes a la actividad que les ayuden a retomarla.
- Ofrecerles la posibilidad de realizar la tarea en un espacio que facilite, en mayor medida su concentración...

8.4.3. Realización de actividades de mesa

Aunque durante toda la etapa de Educación Infantil el juego debe ser la fuente principal de aprendizaje para los alumnos, a medida que avanzamos en el segundo ciclo, cobran paulatinamente mayor importancia las actividades de mesa, o, como a menudo las llamamos, "de lápiz y papel".

Podemos encontrar alumnos a los que les cueste adaptarse a este tipo de actividad, por lo que es importante que esta rutina sea muy estable y la trabajemos de forma específica con los alumnos.

La rutina para la realización de actividades de mesa debe especificar, de forma clara, los pasos a seguir y los materiales a utilizar.

- Antes de iniciar una actividad, deberán atender a la explicación.
- Solo se tendrán encima de la mesa los materiales necesarios para la realización de la tarea.
- Al terminar la misma todos deberán recoger y guardar los materiales.
- Es necesario establecer una secuencia para la realización de las actividades por parte del alumno, ajustada a su nivel de desarrollo. Por ejemplo, una secuencia para el aula puede ser la que detallamos a continuación:
 - Escuchar las explicaciones del profesor
 - Coger el material que necesito para realizar la actividad
 - Pensar: *qué tengo que hacer?*
 - Realizar la tarea
 - Enseñársela al profesor
 - Recoger los materiales que ha utilizado.



Esta secuencia puede ser presentada a los alumnos acompañada de claves visuales, tal y como se muestra en la siguiente imagen:

					
escuchar	sacar	pensar	hacer	enseñar	recoger

Como ya se indicó en el apartado dedicado a las claves visuales, antes de que los alumnos puedan utilizar secuencias de pictogramas de forma autónoma, es necesario que el profesor la presente, indicando el objetivo y el punto de partida, haciendo explícitas cada una de las acciones representadas por un pictograma, así como la necesidad de mantener el orden para alcanzar el objetivo.

Para facilitar su uso, en las primeras ocasiones en las que los alumnos vayan a utilizarla, el profesor hará de modelo, mostrando la forma en que desarrolla cada uno de los pasos y asociando cada acción al pictograma que la representa.

8.4.4. Supervisión de las tareas

Durante el desarrollo de cualquier actividad, es importante realizar supervisiones periódicas e ir incorporando paulatinamente estrategias de autorrevisión, imprescindibles para promover la autonomía de los alumnos.

Para ello, durante el desarrollo de las actividades podemos tener en cuenta las siguientes pautas:

- Debemos asegurarnos de que han entendido lo que deben hacer, cómo lo deben hacer y con qué materiales.

- Es recomendable secuenciar las instrucciones y ordenes complejas en pequeños pasos.
- Hay que realizar una supervisión frecuente de la ejecución. Esto nos va a permitir reforzarles positivamente si lo están haciendo bien o prestarles ayuda cuando lo necesiten. Asimismo, podremos reconducirles si hay algún error, antes de que hayan ejecutado una gran parte de la tarea a la vez que se minimizarán las referencias a lo que ha realizado de forma errónea. La supervisión continua también nos va a permitir reconducir las distracciones.
- Reforzar de forma positiva la realización de la tarea y el comportamiento. Los refuerzos deben ser frecuentes y, siempre que sea posible, centrados en la tarea (qué bien estás trabajando, te está quedando precioso ese dibujo...). También es importante que sean privados y públicos. Otra forma de reforzar la ejecución es exponer los trabajos en el aula, que los lleven a casa, que los muestren a sus compañeros...
- En este punto es importante hablar de la necesidad de tratar de forma adecuada el error en las aulas. Los alumnos deben sentir el error como algo cotidiano, inherente al proceso educativo y como una oportunidad para aprender. En ningún caso deben vivenciar el error como un fracaso personal. Por ello es importante que, cuando tengamos que reconducir algún aspecto relativo a la realización de la tarea propuesta, lo hagamos de forma positiva y siempre ofreciendo estrategias y la ayuda necesaria para poder corregirlo. Por ejemplo, si vemos a un alumno que parece distraído y no está realizando la actividad, es mejor decirle: "¿has terminado?", que: "hoy estás muy distraído, parece que estás pensando en las musarañas".

- Hacer explícitas pautas sencillas de revisión de la tarea:
 - Comparar con el modelo.
 - Comparar con un compañero.
 - Comprobar que se ha seguido cada paso de una secuencia...

8.4.5. Ayuda entre iguales

Por último, para favorecer el desarrollo de las actividades en el aula es importante promover la ayuda entre iguales, con intercambio de roles, de manera que no sean siempre los mismos los que ayudan y sean ayudados. Es decir, debemos identificar los puntos fuertes y débiles de cada uno de los alumnos del aula, de forma que sea posible que todos los alumnos ayuden y sean ayudados, dependiendo de la actividad que se desarrolle en cada momento. Si sentamos a los alumnos por parejas o grupos, será muy positivo que los componentes de la pareja o del grupo sean "complementarios" en cuanto a sus puntos fuertes y débiles; eso les hará un gran equipo. Al planificar la actividad del aula, sería recomendable que todos los días se incluyese un tiempo para el trabajo en colaboración.

- Para identificar los miembros de una pareja, o un equipo de ayuda, podemos utilizar claves visuales que les ayuden a recordar su misión de colaboración y a identificar los miembros de ese equipo / pareja de colaboración. Los componentes de estos grupos podremos variarlos a conveniencia, según los requerimientos de la tarea. En este sentido, podemos utilizar una medalla como la que reproducimos a continuación. Para identificar a los miembros de una misma pareja, o equipo de ayuda, podemos variar el color del fondo de la medalla.



- El proceso de ayuda no sólo es beneficioso para el que la recibe, también para el que la presta. Es una oportunidad única para expresar dificultades, verbalizar procesos, construir el lenguaje interior...

8.5. Facilitar la participación de los alumnos

Es importante tener en cuenta que el desarrollo de las funciones ejecutivas siempre está vinculado con la acción, es por ello que resulta fundamental promover la participación activa de los alumnos en las diferentes actividades que se plantean en el aula.

A continuación, proponemos dos herramientas que pueden fomentar la participación activa de todos los alumnos, en diferentes momentos y situaciones.

8.5.1. Cuaderno-agenda

Para favorecer la participación de los alumnos, promoviendo el desarrollo de la capacidad de planificación, es fundamental el uso del cuaderno-agenda, que aunque desarrolla sus propios objetivos, posteriormente facilitará el uso de la agenda en Educación Primaria.

En Educación Infantil no utilizaremos una agenda, tal y como se entiende en Primaria, pero sí es bueno que iniciemos el uso de un cuaderno que compartiremos con la familia, en el que los niños pueden anotar cosas utilizando pegatinas o escribiendo palabras significativas para comunicar actividades realizadas en casa o en el colegio, materiales que deben llevar, o el desayuno que toca al día siguiente...

Además de promover el desarrollo de la capacidad de planificación y organización en los alumnos, esta herramienta nos va a facilitar trabajar los siguientes objetivos:

- Favorecer la comunicación.
- Promover la motivación hacia la lectoescritura.
- Fomentar la atención
- Favorecer la memoria de trabajo y a largo plazo
- Facilitar la comprensión y adquisición de las rutinas.
- Y, por último, promover la implicación de las familias.

Podemos encontrar un ejemplo de este cuaderno en el **Anexo 43** del Programa inclusivo para el desarrollo de la competencia comunicativa en 2º ciclo de E. Infantil, así como unas sugerencias para su adecuado uso en el **Anexo 44** del mismo programa.

Para que el uso de esta herramienta sea funcional y permita alcanzar los objetivos antes detallados, es fundamental la colaboración de la familia.

8.5.2. Lectura participativa de cuentos

La lectura participativa de cuentos es una forma de entender la narración de historias en la que se les da participación activa a los alumnos. Es decir, es una lectura de cuentos en la que se intercalan actividades en las que intervienen los alumnos y que tienen un fin educativo concreto.

A través de dichas actividades, podemos trabajar todas las competencias clave incluidas en el currículo de Educación Infantil y, como no, el desarrollo de las funciones ejecutivas.

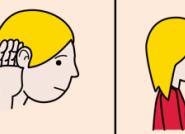
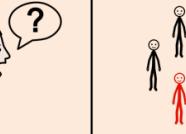
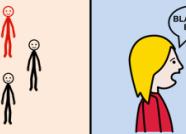
Para trabajar de esta forma es recomendable hacer una selección de cuentos, por ejemplo, uno por mes, con los que trabajaremos de forma consistente, a lo largo del periodo seleccionado, intercalando actividades variadas encaminadas a promover el desarrollo en los diferentes ámbitos.

Para reforzar este trabajo, es aconsejable tener un panel en el espacio de la biblioteca dedicado al "cuento del mes", donde iremos colocando los personajes, imágenes, palabras significativas... a través de las cuales los alumnos pueden ir realizando diferentes actividades.

En el **Anexo 85** podemos encontrar algunos ejemplos de cómo insertar, en la lectura participativa de cuentos, actividades vinculadas con el desarrollo de las funciones ejecutivas.

Un aspecto muy importante a trabajar durante la lectura es la escucha activa de los alumnos. Para ello podemos trabajar con una secuencia estable que

haremos explícita y que podremos tener visible, acompañada de pictogramas, en la asamblea o en la biblioteca. A continuación, se expone una posible secuencia a modo de ejemplo:

					
miro	pienso	escucho	pregunto	participo	cuento
antes		durante			después

La secuencia que utilicen los alumnos tendrá poco texto, por lo que el profesor tiene que ir asociando cada paso a su significado, de manera que:

- Mirad bien la portada del cuento
- Pensad acerca de qué puede tratar la historia
- Escuchad atentamente mientras lo leo
- Etc.

8.6. Gestión de las emociones y la conducta

La capacidad de autogestión emocional es una de las funciones ejecutivas que presenta mayor relevancia puesto que influye, tanto en el desarrollo del resto, como en su puesta en marcha de forma eficaz en situaciones concretas. Promover el desarrollo de la autogestión emocional implica, necesariamente, realizar un trabajo sistemático con las normas de aula, las emociones y la conducta, que en un primer momento dependerán de la presencia de controles externos para, de forma paulatina, dar paso a la autorregulación interna.

8.6.1. Normas de aula

Es preciso tener en cuenta que, para que en un aula podamos hacer una gestión de las emociones y la conducta, un aspecto muy relevante y que hay que trabajar de forma específica son las normas de aula.

Las normas de aula deben estar claramente definidas, es decir, deben estar referidas a conductas muy concretas. Asimismo, no tienen que ser muy numerosas, preferentemente deben estar expresadas de forma positiva, hay que colocarlas en un lugar visible del aula, acompañadas de pictogramas para facilitar su recuerdo.

Debemos definirlas, en la medida de lo posible, promoviendo la participación de los alumnos.

Asimismo, debemos definir claramente las consecuencias del incumplimiento de las normas y ser muy rigurosos en la aplicación de las mismas, no dejándonos llevar por momentos de especial tensión que nos puedan llevar a imponer castigos desmesurados y arbitrarios.

Es importante que se realice una labor inicial de difusión de las normas para que todos los alumnos las conozcan y entiendan qué comportamiento se espera que tengan en relación con cada una de ellas. Pero esta labor debe ser continuada y retomarse cada vez que hay un incumplimiento de las mismas, recordando la norma y el comportamiento adecuado en relación a la misma.

Incluimos, a modo de ejemplo, un cartel con el uso de claves visuales para recordar las normas del aula:



Para trabajar las normas a diario puede ser de utilidad disponer en el aula de tres paneles de diferentes colores (azul, verde y rojo). En el panel azul estarán expuestas todas las normas del aula de forma que se puedan quitar y poner. Cuando los alumnos estén cumpliendo muy bien con una de ellas, durante un periodo de clase, pasaremos el pictograma correspondiente al panel verde. Por el contrario, si está habiendo una especial dificultad con una norma la pasaremos al panel rojo.

Al final del día, antes de que se marchen los niños a casa, podemos revisar los dos paneles y remarcar porqué deben felicitarse y a qué normas deberán estar más atentos.

Disponer de las normas en formato de "quita y pon" también va a facilitar que, cuando un niño esté incumpliendo una norma, podamos coger la tarjeta correspondiente y mostrársela para recordarle cuál es la conducta adecuada en ese momento, evitando así llamarle la atención de forma verbal en gran grupo.



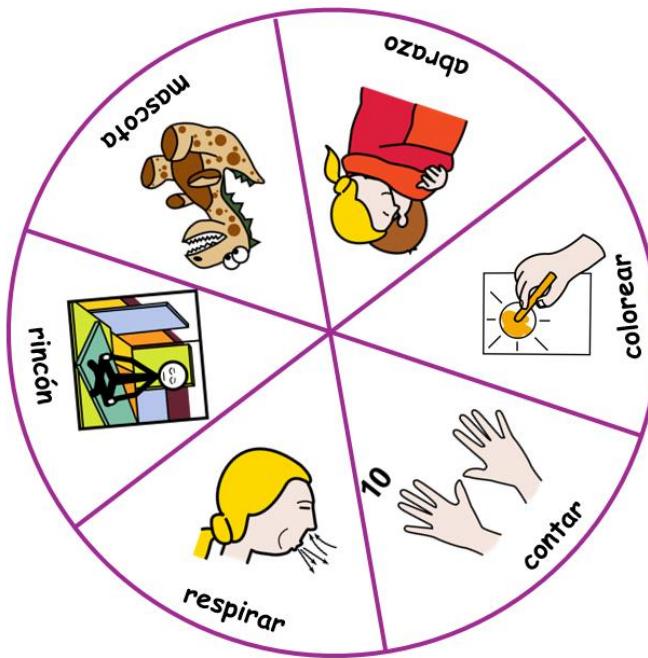
8.6.2. Trabajar las emociones

Este aspecto, muchas veces es uno de los que genera gran preocupación en el aula, por ello es importante tener en cuenta algunas pautas, que pueden contribuir a desarrollar en los alumnos la autogestión emocional:

- Es fundamental crear un clima de aula positivo donde el niño se sienta aceptado y seguro. Para ello resulta imprescindible que el adulto establezca un vínculo positivo con todos los alumnos.

- El profesor debe ser un buen modelo de gestión de las emociones y autorregulación, ya que esto contribuirá a graduar y ajustar la expresión emocional de los niños.
- Es necesario integrar el reconocimiento de las emociones en el trabajo del aula y guiar a los niños en la identificación de los sentimientos asociados a cada una de ellas. Asimismo, debemos guiarles en el ajuste de la expresión emocional: *¿cómo puedo expresar que me siento enfadado o contento o triste?* En este trabajo resulta muy útil la narración de cuentos donde los personajes sienten determinadas emociones, la dramatización de historias utilizando marionetas...
- Cuando se produce una expresión emocional descontrolada, es conveniente utilizar el "rincón de la calma", mencionado anteriormente, como un espacio para favorecer la autogestión emocional.
- Es posible favorecer la búsqueda de alternativas por parte de los propios niños para manejar sus emociones. Para ello, se puede elaborar una rueda de opciones que, en una situación de descontrol emocional, les ayude a que esta disminuya.

Cada alumno dispondrá de su rueda que se elaborará de forma conjunta en un momento de calma. Esta rueda puede ser la misma para todos o estar personalizada para cada uno de los alumnos.



En este ejemplo, se acompaña cada acción de una única palabra escrita.

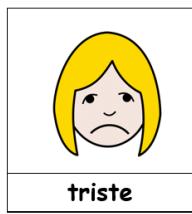
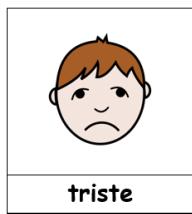
Para que los niños aprendan a identificar cada opción con la imagen es necesario haberles explicado previamente cada una de ellas.

Las acciones que representan serían las siguientes:

- Contar hasta 10
- Respirar hondo
- Colorear
- Pedir un abrazo a un compañero o al profesor
- Contarle a la mascota de la clase lo que ha sucedido
- Irse al rincón de la calma
- Vinculado con la gestión de las emociones, tiene una gran relevancia promover el desarrollo de la tolerancia a la frustración. Es importante que las rutinas del aula y las normas estén claramente establecidas para que así podamos explicar al niño, sin caer en una arbitrariedad, por qué en ese

momento no puede hacer lo que quiere hacer: porqué tiene que esperar su turno para hablar o porqué es preciso esperar para salir al recreo...

- Para facilitar el reconocimiento de emociones, se pueden utilizar paneles con fotografías o pictogramas que representen cada emoción:



8.6.3. Trabajar el desarrollo de conductas adecuadas

El desarrollo de conductas adecuadas a cada situación y la gestión de las conductas disruptivas necesariamente tiene que estar vinculado con los dos aspectos anteriores: un adecuado trabajo de las normas de aula y las emociones, entendiendo el desarrollo de la autogestión emocional como algo que, puede y debe ser, objeto de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, el Apoyo Conductual Positivo (Carr, 1996) se centra en reducir las conductas inadecuadas y mejorar la calidad de vida de las personas mediante la comprensión y modificación de su entorno y la enseñanza de habilidades alternativas. Propone identificar el propósito comunicativo

detrás de estas conductas y enseñar nuevas formas de expresión que reemplacen las conductas problemáticas, que principalmente comunican rechazo o apetencia.

Así mismo, este enfoque parte de la idea de que cualquier conducta tiene una funcionalidad para la persona y el propósito debe ser intentar cambiar las situaciones para que las personas no tengan necesidad de poner en marcha dicha conducta u ofrecer modelos de conducta alternativas.

Presentamos a continuación, algunas orientaciones para abordar las conductas disruptivas en el aula con alumnos de segundo ciclo de infantil siguiendo las premisas del abordaje según el Apoyo Conductual Positivo (ACP), con el objetivo de que desarrollen conductas alternativas más adaptativas y que generen un mayor bienestar emocional:

- Realizar un análisis funcional de la conducta para comprender cuál es su funcionalidad vinculándola con las necesidades del alumno. Es preciso realizar un registro (cuándo se produce, duración, qué pasa antes, qué pasa después, etc.) para, posteriormente, analizar la función de las conductas y sus posibles reforzadores.
- Acordar cómo se va a dar respuesta a su necesidad mediante la incorporación de reforzadores a conductas alternativas ya adquiridas. Ejemplo: si tras el análisis funcional, se detecta que varias conductas reflejan la necesidad del niño de tener la atención del adulto, será necesario establecer estrategias para darle respuesta de forma anticipada a la aparición de las conductas inadecuadas.
- Promover el desarrollo de conductas adaptativas que todavía no tenga adquiridas. Para ello:

- Dar modelos apropiados de conducta.
- Reforzar las aproximaciones del alumno a la conducta deseada.
- Reforzar dicha conducta en los compañeros...

Siguiendo a Jarque (2020) podemos decir que hay dos grandes vías, que deben utilizarse de forma combinada, para disminuir las conductas disruptivas y sustituirlas por otras más adecuadas:

- Por un lado, reforzar las conductas adecuadas o sus aproximaciones.
- Por otro lado, utilizar técnicas y estrategias para extinguir/ reducir las conductas disruptivas.

Es importante que tengamos en cuenta que, cuando nos planteamos desarrollar o incrementar conductas que consideramos adecuadas, estas deben ser muy concretas y claramente identificables, además de estar delimitadas en el tiempo. Por ejemplo, esperar su turno para poder hablar en la asamblea.

Por otra parte, no debemos seleccionar más de dos o tres conductas a reforzar en un mismo periodo de tiempo.

El privilegio debe otorgarse lo más inmediatamente posible a la realización de la conducta y, en ningún caso, debe retirarse por la realización de otros comportamientos que consideremos negativos.

A continuación, vamos a proponer algunas estrategias para **reforzar las conductas adecuadas**:

- Prestar atención al alumno cuando está realizando conductas que consideramos apropiadas. Por ejemplo, podemos acercarnos a él, tocarle el hombro y asentir con la cabeza.

- Utilizar el elogio y la aprobación por su conducta adecuada. El elogio puede ser público o privado. También es importante hacer partícipe a la familia de las buenas conductas, por ejemplo, poniéndole una nota de felicitación o poniéndole un sello con una carita contenta.
- Conceder privilegios por la realización o mantenimiento de un comportamiento adecuado. Algunos de estos privilegios pueden estar relacionados con asumir algún cargo en la clase, elegir sitio para sentarse, elegir la tarea, elegir rincón de juego...
- Reforzar al grupo o a la clase: consiste en reforzar a su equipo, y/o a toda la clase, cuando el alumno realiza una conducta adecuada. Por ejemplo, poner una nota de felicitación a todo el grupo, si el alumno finaliza una tarea. Esta medida es muy útil para implicar a los compañeros en la mejoría de la conducta, evitando que le distraigan y/o provoquen y animándolos a que le presten la ayuda necesaria.
- Cuando sea posible, se recomienda no centrar la medida en el alumno, sino presentarla como una medida para el grupo. Por ejemplo, *si todos termináis la tarea, podréis elegir en qué rincón queréis jugar antes del recreo.*
- Uso de cuentos o narraciones para enseñar al alumno qué comportamientos son los adecuados en determinadas situaciones. Existen cuentos comerciales publicados en el mercado que se pueden utilizar en este sentido.

A continuación, vamos a proponer algunas **estrategias para extinguir/disminuir las conductas inadecuadas:**

- Ignorar la conducta inadecuada. A veces la atención del profesor es un reforzador muy potente. Si prestamos de forma continua atención a sus comportamientos inadecuados, aunque sea para reconducirlos, podemos

estar reforzándolos sin ser conscientes de ello. Es importante tener claro qué conductas podemos ignorar, ya que esto no será posible con aquellas conductas que supongan un riesgo para el propio alumno o sus compañeros. Se trata, por tanto, de no reforzar por un tiempo determinado dichas conductas mientras que, en paralelo, reforzamos positivamente otras conductas alternativas.

Asimismo, es necesario tener en cuenta que cuando iniciamos la extinción, las conductas inapropiadas tienden a aumentar. No obstante, deberemos mantenernos firmes en la retirada de atención, ya que a la larga promoverá la disminución o extinción de la conducta.

- Reforzar las conductas adecuadas en otros alumnos. A la vez que ignoramos la conducta inadecuada, podemos reforzar las conductas adecuadas en el resto de los alumnos. Por ejemplo, si un alumno está jugando con las pinturas, en vez de colorear el dibujo, podemos ignorar su conducta y reforzar la de otros que sí están trabajando: "qué bien, María, estás trabajando fenomenal, te está quedando un dibujo precioso".
- Llamadas de atención: en ocasiones, si la conducta del alumno no puede ser ignorada, es necesario llamarle la atención. Las llamadas de atención deben ser lo más breves posibles y contundentes. No se debe gritar ni perder la compostura. Se recomienda, siempre que sea posible, utilizar pequeños gestos, como tocarle en el hombro, o ponerle una tarjeta roja encima de la mesa. En paralelo, es recomendable recordarle la conducta adecuada que debe realizar, para ello sería positivo indicarle la conducta inadecuada mostrándole una tarjeta con el pictograma de la conducta adecuada. Con esta estrategia estaríamos cumpliendo la doble función de señalizar una conducta inadecuada, mostrando la alternativa.

A modo de ejemplo, si el alumno está hablando en voz alta y no es el momento adecuado, podemos colocar en su mesa una tarjeta que le recuerde que hay que trabajar en silencio:



Si consideramos que la conducta requiere una explicación verbal más extensa, debemos hacerlo en privado, dejarle muy claro por qué no puede hacer ese tipo de conducta, haciendo explícitas las consecuencias que tiene o pueda tener para el alumno y/o sus compañeros y recordándole cual sería la conducta adecuada.

- Utilizar el **principio de Premack**. Este principio viene a decir que, cuando dos conductas se vinculan, la que tiene más probabilidad de ocurrir, porque es más deseada por el alumno, puede servir de reforzador para la conducta menos deseada. Por ejemplo: "*podrás salir al recreo cuando recojas los materiales*".
- **Tiempo fuera**: se trata de colocar al alumno en un espacio apartado del aula, durante un tiempo breve, bajo la supervisión de un adulto. Se utilizará esta estrategia solo para interrumpir conductas que puedan estar resultando muy disruptivas para el grupo. El tiempo fuera debe ser contemplado y explicado al alumno y a la familia como un recurso para recuperar la calma, cuando otras estrategias del aula son insuficientes.
- **Retirada de privilegios** por la realización de conductas inadecuadas. Estas conductas deben estar claramente definidas y delimitadas en el tiempo,

así como sus consecuencias. La retirada de privilegios debe ser lo más cercana posible en el tiempo a la conducta inadecuada, realizarse por un tiempo limitado, ser proporcionada y, en la medida de los posible, que tenga vinculación con la conducta inapropiada.

- **Uso de la narración y el cuento** para presentar situaciones en las que el protagonista presenta conductas inadecuadas como la que queremos eliminar en nuestro alumno. Es importante que en la narración queden patentes las consecuencias negativas que tiene dicha conducta para el propio alumno y/o para sus compañeros y que además se ofrezcan las alternativas adecuadas de conducta.

En algunos casos las conductas no deseadas pueden estar vinculadas con un **exceso de actividad motriz**: se levantan de forma continuada, deambulan por el aula, se muevan sin parar en su silla...

A veces, estas conductas pueden dificultar que centren su atención en una actividad y/o resultar molestas al grupo. Es importante que entendamos que el alumno no realiza este tipo de conductas para molestar, sino que no las puede evitar.

Este tipo específico de conducta inadecuada puede ser modificada con cualquiera de las técnicas que hemos mencionado a lo largo del apartado, pero merece algunas consideraciones específicas.

En primer lugar, es necesario tener claro que el alumno necesita moverse para poder canalizar su exceso de energía y que, por lo tanto, no sería realista pretender suprimir totalmente este tipo de actividad, por lo que la mejor opción es **regularlas y legalizarlas**.

Para ello, podemos establecer en sus rutinas momentos donde pueda levantarse para hacer determinadas tareas que impliquen **movimiento** como, por ejemplo, hacer pequeños **recados**, repartir el material a los compañeros...

Otra forma de hacerlo es entregarles un número delimitado de **tarjetas** que podrá utilizar para moverse cuando lo necesiten, por ejemplo, para ir al baño. Le entregaremos un número determinado de tarjetas para un periodo concreto, podemos dividir la mañana en dos partes: antes del recreo y después del recreo. Para cada uno de estos periodos le entregaremos dos o tres tarjetas que los alumnos podrán canjear cuando lo necesiten, sin necesidad de tener que pedir permiso.

Por otra parte, en determinadas situaciones, a estos alumnos les resulta muy difícil rebajar su nivel de activación, por ejemplo, después del recreo o de psicomotricidad. Tras estos periodos, puede ser adecuado realizar algún tipo de ejercicio de **relajación**. Podemos hacerlo con algunos alumnos concretos, pero lo ideal es hacerlo con todo el grupo ya que se beneficiarán todos.

NO es que no
quiera, es que
NO PUEDE.



9. INTERVENCIÓN: ACTIVIDADES ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

En este apartado se recogen actividades referidas a estas áreas, cuya realización va a facilitar el desarrollo de las funciones ejecutivas, promoviendo una adquisición más eficaz y previniendo la aparición de dificultades en el proceso.

La propuesta de actividades se realiza desde una perspectiva lúdica, por lo que todas ellas se desarrollan a través del juego, ya que este es la principal fuente de aprendizaje durante la etapa de Educación Infantil. Teniendo en cuenta que la modalidad de juego que promueve en mayor medida, el desarrollo de estas funciones cognoscitivas de orden superior es el juego estructurado; es decir, aquel que se propone con un objetivo concreto, que se alcanzará siguiendo unos pasos determinados que haremos explícitos a los alumnos.

La asamblea o el juego por rincones pueden ser momentos muy propicios para la realización de estos juegos que, al comienzo, los alumnos realizarán con la guía del profesor, pero que poco a poco podrán llevar a cabo de forma autónoma, primero siguiendo guías a través claves visuales que se podrán ir retirando a medida que los alumnos interioricen los pasos necesarios para realizar la actividad.

Todas estas actividades que a continuación se proponen, deben ser tomadas como ejemplos que el profesor debe adaptar a su aula, estableciendo diferentes niveles de dificultad o proponiendo diferentes tipos de ayuda, ya que, solo las actividades que se encuentren dentro de la zona de desarrollo próximo de los alumnos, promoverán la adquisición de unas funciones ejecutivas más adaptativas y eficaces.

La razón de esto es fácil de entender. Si en el aula proponemos actividades rutinarias que no implican ningún reto para los alumnos, estos las realizarán de forma mecánica y sin poner en marcha ningún tipo de estrategia, por lo que no ejercitarán ninguna de las FE que pretendemos trabajar. Por otro lado, si la actividad es tan difícil que queda fuera de la zona de desarrollo próximo de los alumnos, estos directamente no la abordarán o lo harán mediante ensayo y error, sin poner en marcha ningún tipo de estrategia y, por lo tanto, sin que sirva para promover el desarrollo de las FE.

Podemos encontrar una tabla resumen de los aspectos que trabajan las actividades propuestas en el **Anexo 86**, así como las edades recomendadas para cada una de ellas. El objetivo es facilitar la planificación de este ámbito del programa a los maestros, tras la determinación del nivel de desarrollo de sus alumnos en cuanto a las FE, mediante el screening. De este modo, podrán priorizar y seleccionar las más adecuadas a su grupo y alumnos concretos.

1. Clasificamos por colores (3 y 4 años)

Consiste en que los alumnos clasifiquen piezas, atendiendo a una sola cualidad de las mismas, por ejemplo, el color. Para ello, se necesitan varias cajas de distintos colores, y figuras recortadas o piezas, con distintas formas, inicialmente de colores coincidentes con las cajas.

Se les pide a los alumnos que coloquen las piezas en la caja de su mismo color.

Para introducir un mayor grado de complejidad, se les pueden proporcionar además piezas de colores no coincidentes con los de las cajas, que quedarán descartadas.

En este caso, los alumnos clasificarán los objetos atendiendo a una de sus cualidades (el color), ignorando la otra (la forma).

Podemos introducir una variante, haciendo que, en otro momento, clasifiquen a la inversa, en función de la forma e ignorando el color.

Aspectos que se trabajan: control atencional / flexibilidad-control inhibitorio.

2. Nos hemos vuelto locos (5 años)

Consiste en que los alumnos clasifiquen piezas, atendiendo a su color. Para ello, se necesitan varias cajas de distintos colores, y figuras recortadas o piezas de esos mismos colores. Por ejemplo: rojas, azules y verdes. Lo que les pediremos a los alumnos es que guarden las piezas, no en la caja de su mismo color, si no en otra diferente, siguiendo un código que previamente hayamos acordado. Por ejemplo:

- Guardaremos las piezas rojas en la caja azul, las piezas azules en la caja verde y las piezas verdes en la caja roja.

Si queremos introducir un punto más de complejidad, podemos proporcionarles piezas de otros colores (amarillo, rosa, naranja...) que los alumnos no deberán clasificar.

Podemos apoyar esta actividad con claves visuales, que favorezcan el recuerdo de la instrucción dada, así como liberen en cierto modo su memoria de trabajo, favoreciendo así el desarrollo de todas las FE implicadas.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo / planificación / flexibilidad- control inhibitorio.

3. Clasificamos figuras (3, 4 y 5 años)

En esta ocasión, pretendemos que los alumnos clasifiquen atendiendo a dos criterios. Para ello, se necesitan de nuevo tres cajas, cada una de un color, y a cada una se le pega en un lado una imagen con una forma geométrica (triángulo a la caja roja, cuadrado a la caja azul, círculo a la caja amarilla). A los alumnos se les dan piezas de estos colores, con distintas formas. Solo tienen que meter en la caja aquellas piezas que correspondan tanto en color como en forma con la caja.

Para más complejidad, a los alumnos de 5 años les daremos figuras de otros colores y formas que no deberán clasificar.

Aspectos que se trabajan: control atencional / flexibilidad-control inhibitorio.

4. Cuál se queda fuera (5 años)

En esta ocasión, pretendemos que los alumnos clasifiquen atendiendo a dos criterios, cuando en las cajas aparecerá señalizado uno de ellos. Para ello, se necesitan:

- Piezas azules, rojas y verdes de tres formas diferentes: círculos, cuadrados y triángulos.

- Tres cajas, cada una de un color, en las que no aparecerá indicada la forma de las piezas que los alumnos deberán guardar en ellas.

Para que los alumnos puedan realizar la actividad, acordaremos de forma previa con ellos el código. Por ejemplo: en la caja roja guardarán únicamente triángulos rojos, en la caja azul guardarán círculos azules y en la caja verde introducirán únicamente los cuadrados verdes.

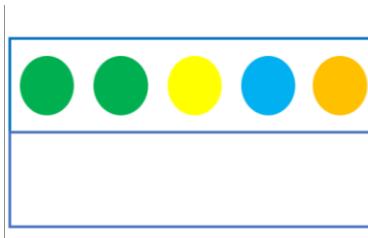
Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo / planificación / flexibilidad-control inhibitorio.

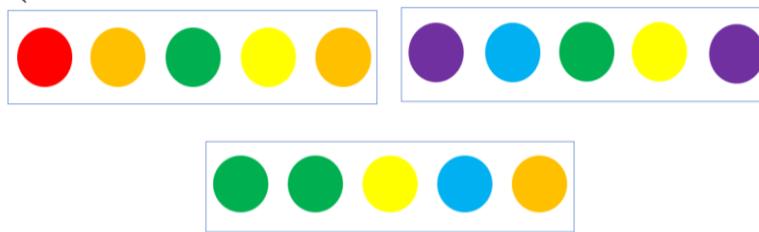
5. Empareja las formas (3 y 4 años)

En esta actividad tienen que emparejar tarjetas manipulativas que contienen series de círculos de distintos colores, buscando aquellas que sean iguales.

Para ello, entregaremos a los niños diferentes tarjetas y les propondremos diferentes modelos, de forma que deberán emparejar cada tarjeta con el modelo que le corresponde.

En función del desarrollo de los alumnos en este sentido, podemos reducir o aumentar la complejidad, en función del número de tarjetas posibles que les proporcionaremos.



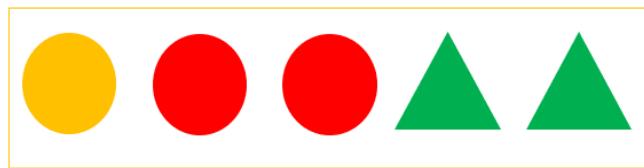


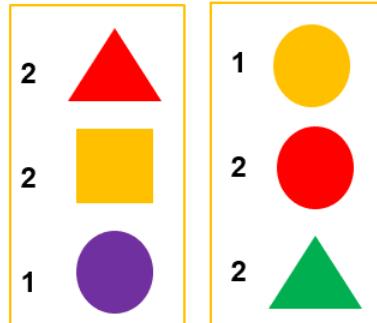
Aspectos que se trabajan: control atencional.

6. Empareja las formas 2 (5 años)

En este caso, los alumnos tienen tarjetas con diferentes formas geométricas de colores. A su vez, otras tarjetas con las mismas figuras en las que aparece el número de veces que aparece cada una.

El objetivo es emparejar la tira que ellos tienen con las posibles tarjetas con números.

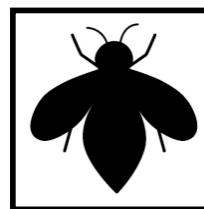




Aspectos que se trabajan: control atencional / flexibilidad-control inhibitorio.

7. ¿De quién es esta sombra? (3, 4 y 5 años)

Esta actividad consiste en presentarles a los alumnos diferentes sombras de imágenes. Ellos tendrán que emparejar esas sombras con la imagen adecuada. Un ejemplo sería:





Como en todas las actividades, hay múltiples opciones de complejidad o niveles de ayuda. Por ejemplo, para facilitar el reconocimiento, con los alumnos más pequeños, es recomendable no utilizar objetos pertenecientes al mismo campo semántico.

Aspectos que se trabajan: control atencional / planificación / flexibilidad-control inhibitorio.

8. Objetos escondidos (3, 4 y 5 años)

Se trata de desarrollar la memoria de trabajo (visual) de los alumnos. Se necesitan dos conjuntos iguales de diez objetos de la clase. El primer conjunto lo colocamos enfrente de los alumnos, sentados en círculo, mientras que el profesor tiene el otro conjunto. El docente en cada ronda va a elegir varios objetos de su conjunto (puede empezar con dos, tres o cuatro objetos),

los coloca en el centro del círculo y los muestra por unos segundos a los alumnos; luego, los cubre. Se trata de que entre todos los alumnos recuerden qué objetos eran y los seleccionen del conjunto que está a su disposición. Luego, el profesor vuelve a mostrar los objetos que él había elegido, y se compara con los que han seleccionado los alumnos.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo.

9. Vamos a ordenar (4 y 5 años)

Consiste en una variación, más compleja, de la actividad anterior. Tras recordar los objetos planteados por el maestro, los alumnos deben colocarlos en el mismo orden que él lo hizo. La graduación por edad depende, como en otros casos, del número de objetos presentados y de los que suponen interferencia (los añadidos).

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo.

10. ¿Qué objeto falta? (5 años)

Es una variante de la actividad anterior. Contamos de nuevo con dos conjuntos iguales de objetos. El profesor elige 4 o 5 objetos de su conjunto y los muestra a los alumnos. Luego les pide que cierran los ojos, esconde uno y vuelve a mostrar el conjunto seleccionado, ahora con un objeto menos, durante unos segundos. La tarea de los alumnos consiste en elegir de su conjunto aquel que ha sido retirado por el profesor.

Se puede añadir complejidad, ampliando el número de objetos, ocultando varios de ellos, disminuyendo el tiempo de exposición, etc.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo.

11. ¡Me acuerdo de todos! (5 años)

Es una variante de la actividad anterior, para los alumnos más mayores o que tienen una mayor capacidad en cuanto a memoria de trabajo.

En este caso, colocaremos en un lugar visible del aula una serie de cinco imágenes en un determinado orden. A su vez, distribuiremos a los alumnos en grupos y les daremos un loto de imágenes variadas. Podemos usar el vocabulario que en ese momento estemos trabajando en el aula. La complejidad de la tarea se incrementará en la medida en la que proporcionemos a los alumnos un mayor número de imágenes.

Exponemos las imágenes elegidas a los alumnos durante 10 segundos y las tapamos.

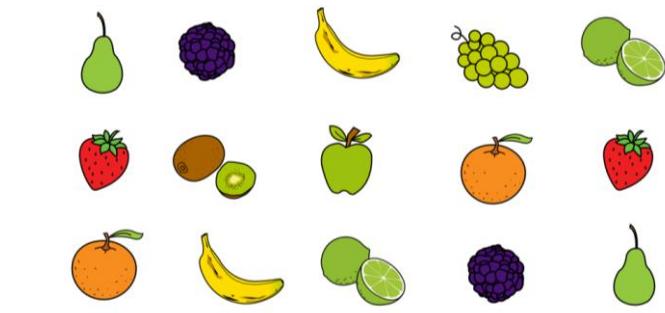
Cada grupo de alumnos tienen que colocar, buscando el consenso, las mismas imágenes y en el mismo orden que el profesor.

A medida que los alumnos mejoran en la práctica, se pueden incrementar el número de objetos.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo / planificación / flexibilidad-control inhibitorio.

12. Rodea los que no tienen pareja (4 y 5 años)

Se trata de rodear los elementos que no tienen pareja en una serie de láminas.

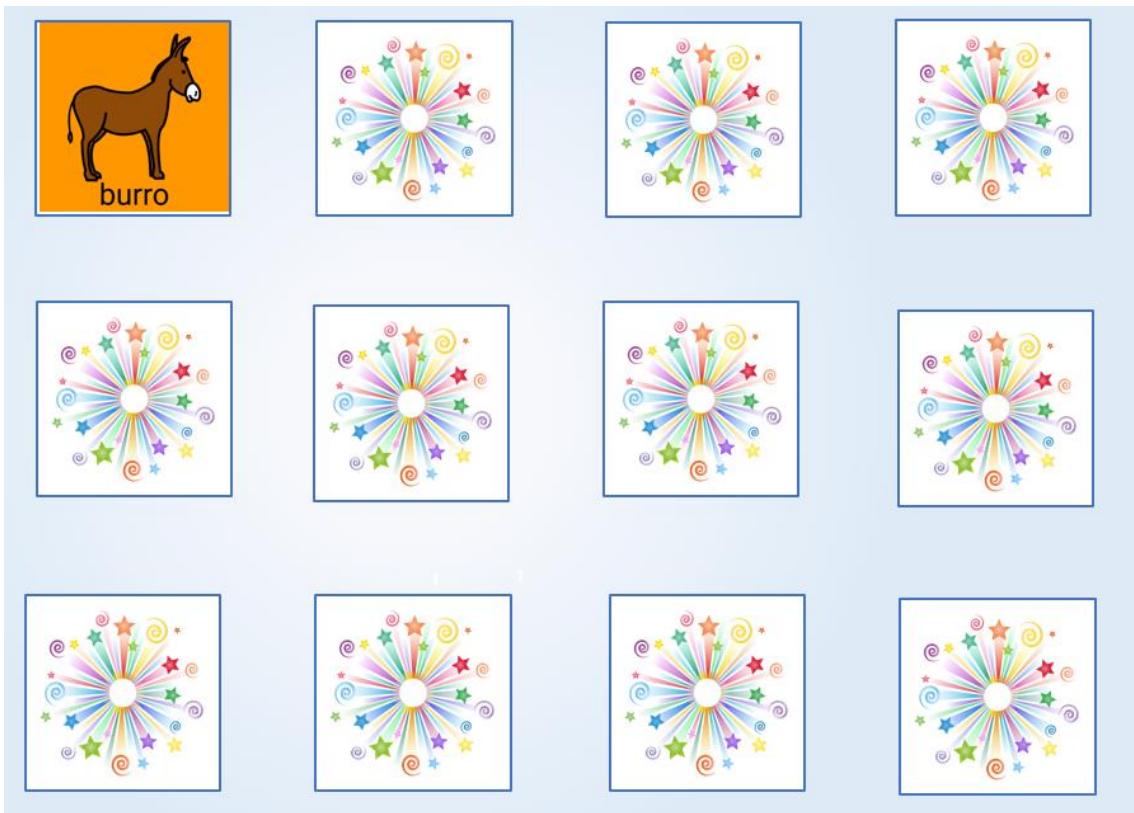


Para añadir complejidad, se puede utilizar un mayor número de figuras y, para simplificar, se pueden utilizar figuras que sea más fácil discriminar como figuras geométricas de diferentes colores.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo / flexibilidad-control inhibitorio.

13. Memorama (3, 4 y 5 años)

Se elaboran barajas de pares de cartas, de la temática que se esté trabajando en el aula. Se hacen grupos de tres o cuatro alumnos y se le da una baraja a cada grupo. Colocan las cartas boca abajo y los alumnos tienen que intentar encontrar los pares de la misma imagen, levantando dos cartas en su turno; si estas no coinciden, se dan la vuelta de nuevo. Cuando un alumno encuentre una pareja se la queda y puede repetir turno. Gana quien se quede con más parejas.



La complejidad en este juego vendrá determinada por el número de parejas que se utilicen y por la mayor o menor dificultad para discriminar entre pares diferentes.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo / planificación.

14. ¡Como una granja! (4 y 5 años)

Los alumnos se sientan en círculo. El profesor comienza haciendo un ruido de un animal. El alumno que tiene a su lado tiene que repetir el sonido que ha hecho el profesor y añadir otro sonido de un animal diferente; el alumno siguiente repetirá ambos sonidos y añadirá otro, y así hasta que alguno cometa

una equivocación. En ese momento, se vuelve a empezar el juego, y es el último alumno que ha jugado el que comienza con su sonido.

Podemos ayudarnos de imágenes con los dibujos de los animales, que los alumnos van sacando de una bolsa.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo.

15. Caras raras (3, 4 y 5 años)

El profesor pondrá caras extrañas, intentando hacer que resulten expresiones faciales divertidas. Le pediremos a los alumnos que las imiten.

Esta es la base del juego comercial de cartas *Grimace* (marca DJECO), aunque es recomendable crear una baraja de cartas de profesores, o incluso de los alumnos del aula, en la que pongan esas caras. Esto hará que la motivación de los alumnos se incremente mucho, ya que son imágenes de personas conocidas (incluso, ellos mismos), con caras extrañas.

Aspectos que se trabajan: control atencional.

16. Carrera de pelotas de ping-pong (3, 4 y 5 años)

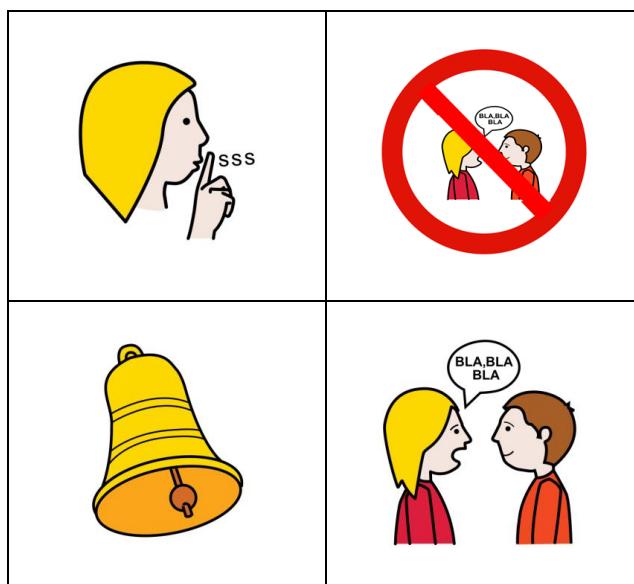
Podemos proponer una carrera en la que los alumnos deberán mover una pelota de ping-pong soplando con una pajita. Tendrán que soplar lo más fuerte que puedan, para que la pelota vaya lo más rápido posible. La competición se puede organizar por grupos de tres o cuatro alumnos, sobre tableros en los que

habremos trazado un mismo recorrido en relieve, para que la pelota de ping-pong no se salga del camino.

Aspectos que se trabajan: planificación.

17. El sonido del silencio (3, 4 y 5 años)

El objetivo de este juego es asociar un sonido al silencio y otro, a "se puede hablar". Por ejemplo, si el profesor se ponen el índice en la boca y hace "sssssshhhhhhh", todos se callarán y si toca, por ejemplo, la campana, podrán hablar. Podemos apoyarnos en claves visuales, como en el siguiente ejemplo:

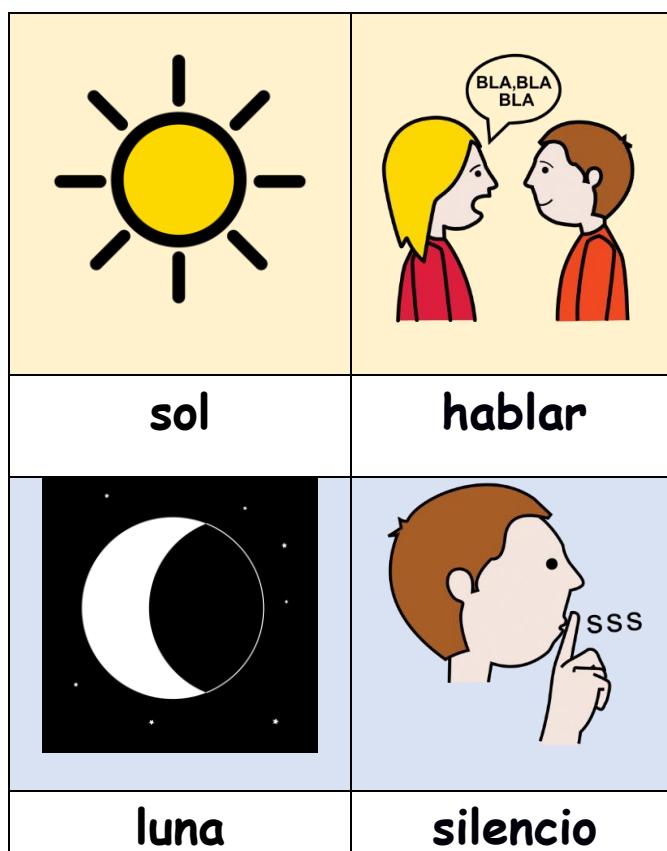


Con los alumnos más mayores; podemos elegir dos palabras concretas, por ejemplo "sol" y "luna". Cada vez que el profesor diga "sol", los alumnos pueden hablar. Si dice "luna", tienen que guardar silencio y seguir trabajando. Dada

la dificultad de trabajar las esperas en esta etapa, se recomienda el uso de claves visuales.

Inicialmente, los alumnos tardarán en callarse, pero poco a poco, el paso al silencio será más rápido. Cuando el profesor diga de nuevo la palabra elegida, se puede volver a hablar.

Llevaremos a los alumnos a la reflexión de la diferencia entre el sonido y el silencio.



Aspectos que se trabajan: control atencional / flexibilidad-control inhibitorio.

18. ¿Qué suena? (3, 4 y 5 años)

Esta actividad se basa en la discriminación auditiva de sonidos no verbales. Los alumnos escuchan el sonido e identifican qué objeto o animal lo produce, asociándolo con una imagen.

Se pueden reforzar las FE de flexibilidad - control inhibitorio, animando a los alumnos a que piensen antes de responder, ya que puede haber sonidos que parezcan semejantes (secador / aspiradora, por ejemplo).

Aspectos que se trabajan: control atencional.

19. ¿Qué instrumento es? (3, 4 y 5 años)

Se trata de que el profesor toque distintos instrumentos y los niños averigüen de cuál se trata. Para ello, previamente les ha enseñado todos los instrumentos que va a utilizar y cómo suena cada uno de ellos. Después les pide que se tapen los ojos y toca uno, y, por turnos, tienen que ir averiguando cuál ha sido.

Para utilizar instrumentos más complejos, con los alumnos más mayores se pueden utilizar grabaciones.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo.

20. ¿Qué suena primero? (5 años)

La actividad es similar a la anterior, ya que los alumnos deberán reconocer qué instrumentos musicales suenan, pero en este caso además les pediremos que digan el orden en el que suenan. Las secuencias pueden ser de 2 ó 3 instrumentos, dependiendo de del desarrollo evolutivo de los alumnos y de la práctica previa.

Por ejemplo, les presentaremos una secuencia en la que suenen un violín, una trompeta y un piano y pediremos que los alumnos, después de escuchar la grabación, nombren los instrumentos en el orden correcto.

Para llevar a cabo esta actividad será preciso trabajar previamente la discriminación del sonido de los instrumentos de forma aislada, como ocurre en la actividad anterior.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo.

21. Estatuas (3, 4 y 5 años)

Los alumnos se mueven al ritmo de la música. Cuando el profesor la pare, tienen que quedarse quietos, haciendo una estatua; cuando vuelva a sonar, pueden moverse otra vez.

Aspectos que se trabajan: control atencional / flexibilidad-control inhibitorio.

22. Baila como yo (3, 4 y 5 años)

El profesor pone una canción y los alumnos bailan como quieran en círculo. Cuando el profesor dice el nombre de un alumno, este sale al centro y todos imitan sus pasos de baile. Cuando dice "¡TODOS!", todos vuelven a bailar como quieren.

Aspectos que se trabajan: control atencional/ flexibilidad-control inhibitorio.

23. El director de orquesta (3, 4 y 5 años)

Se divide la clase por equipos, y cada equipo se coloca en un lugar de la clase. Les proporcionamos distintos objetos que producen sonidos soplando (silbatos, flautas, matasuegras...). Cuando el profesor señale a uno o varios equipos con la batuta, ese equipo tiene que tocar; si cierra la mano, tienen que dejar de tocar. También les puede indicar que toquen más fuerte, más bajito, etc. A su vez, el resto de los compañeros tiene que moverse por el aula, siguiendo la música del equipo que está tocando.

Aspectos que se trabajan: control atencional / flexibilidad-control inhibitorio.

24. Vamos a hacer música con nuestro cuerpo (3, 4 y 5 años)

El tutor mostrará a los niños cómo pueden hacer sonidos con su propio cuerpo. Por ejemplo: dando palmadas, patadas, haciendo una pedorreta...



A continuación, realizará secuencias sencillas de sonidos que pedirá a los niños que repitan, tantas veces como sea necesario para que la automaticen y la repitan todos de forma coordinada. A modo de ejemplo: una palmada, una pedorreta y una patada...

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo.

25. Todos a la vez no (3, 4 y 5 años).

La actividad es similar a la anterior, pero no tendrán que reproducir la secuencia todos a la vez, sino por turnos, según indique el profesor.

La actividad es similar a la anterior, pero tendrán que reproducir la secuencia por turnos, no todos a la vez (o combinándolo, según indique el profesor en cada caso).

Para ello, se dividirá la clase en 5 equipos y se le asignará un color diferente a cada uno.

De igual forma que en la actividad anterior, el tutor mostrará a los niños cómo pueden hacer sonidos con su propio cuerpo (palmadas, patadas, pedorretas, con la lengua...).

A continuación, realizará secuencias sencillas de sonidos que pedirá a los niños que repitan, mostrando una señal de un color determinado. De forma que solo deberán reproducir la secuencia los alumnos del grupo identificado con dicho color.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo / flexibilidad-control inhibitorio.

26. Sigue mi ritmo (3, 4 y 5 años)

Se trata de que los alumnos creen secuencias rítmicas y que los compañeros las imiten. Para ello, en primer lugar, el profesor crea ritmos sencillos, que todos los alumnos tienen que imitar. Luego, por turnos, cada alumno va a realizar uno, y sus compañeros lo repiten. Para ello se pueden usar instrumentos de percusión (claves, pandereta, maracas...), el propio cuerpo (palmas, pisadas, golpes en la mesa...), objetos cotidianos, etc.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo / planificación.

27. Coreografías (3, 4 y 5 años)

Consiste en realizar bailes sencillos con algunas canciones. Para ello, el profesor inventa una pequeña coreografía sencilla para una canción, o utiliza alguna canción que ya la tenga, y los alumnos tienen que repetirla.

Se puede empezar únicamente por el estribillo de las canciones, ya que la repetición hace que sea más sencillo aprender los pasos.

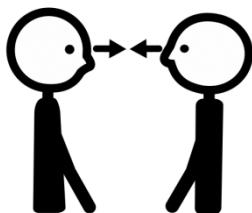
Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo.

28. Nos miramos fijamente a los ojos (3, 4 y 5 años)

Los alumnos se sientan por parejas y el profesor les dice que tienen que mirarse fijamente a los ojos. El primero que retire la mirada o se ría, perderá.

Los alumnos no solo se mirarán a los ojos, sino que pueden hacer muecas, intentando que su compañero se ría.

CLAVES VISUALES



Aspectos que se trabajan: control atencional / flexibilidad - control inhibitorio.

29. Código secreto (3, 4 y 5 años)

Se sientan todos en círculo, de manera que puedan ver bien la cara del profesor. El profesor elige varios gestos faciales, por ejemplo; guiñar un ojo, sacar la lengua, levantar las cejas, etc. Con cada gesto, los niños tendrán que realizar una acción, ej.: levantarse, dar palmas, dar un pisotón, etc.

Es recomendable el uso de claves visuales, presentadas previamente, para favorecer la memoria de trabajo, más allá de la instrucción oral.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo.

30. Vamos a hacer mímica (4 y 5 años)

Consiste en que los alumnos tengan que expresar con gestos una acción, o representar un personaje, y el resto de los compañeros tenga que adivinarlo. Podemos ayudarnos de tarjetas con el dibujo y el nombre del personaje. Para favorecer la participación puede dividirse la clase por equipos, que irán jugando por turnos. Un alumno saca una tarjeta y la representa, mientras que el resto de los alumnos de su equipo trata de adivinarla y los alumnos de los otros equipos permanecen en silencio. Si los miembros del equipo no adivinan la acción o el personaje, el profesor podrá ir proporcionando pistas verbales.

A continuación, le llegará el turno a otro alumno de otro equipo.

Es recomendable que los objetos o personajes a representar estén vinculados con aquellos temas que se estén trabajando en ese momento en el aula.

Aspectos que se trabajan: planificación / control inhibitorio - flexibilidad.

31. Hago lo mismo que tú (3, 4 y 5 años)

El profesor propone a los alumnos que imaginen que estamos haciendo cosas y la idea es que las hagamos todos a la vez. Por ejemplo, vamos a hacer que bajamos una escalera, nos sentamos en una silla, tomamos el desayuno, buceamos en la piscina, etc.: todo ello, a la vez que va verbalizando las acciones. Una vez que él ha servido de modelo, les pide a los alumnos que le acompañen, imitando los gestos.

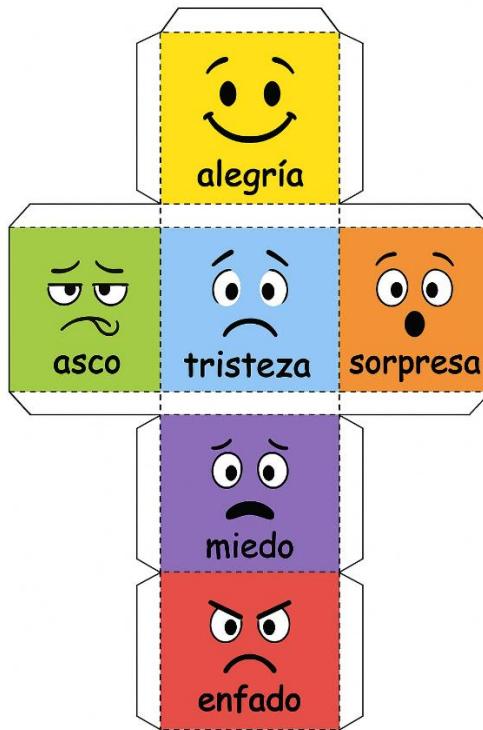
Posteriormente, el propondrá una acción y será un alumno el que deberá realizar los pasos que implican para que el resto de los compañeros le imiten.

Aspectos que se trabajan: memoria de trabajo / planificación.

32. Dado de las emociones (4 y 5 años)

Elaboramos un dado con las emociones que queramos trabajar, que incluya una foto o pictograma y la palabra escrita. Después, un alumno tira un dado y todos tendrán que imitar con gestos faciales la emoción que ha tocado.

Aspectos que se trabajan: autogestión emocional.



33. La baraja de las emociones (4 y 5 años)

Se trata de formar una baraja de cartas de las emociones básicas con fotos de los alumnos (y/o profesores del ciclo). Para crear la baraja, el profesor pone una cara que represente cada emoción; cada alumno la imita, mientras el

profesor les hace la foto. De esta manera, habrá una foto de cada alumno para cada una de las emociones.

Una vez la baraja esté terminada, se puede jugar con ella. Por turnos, se van sacando cartas; los niños imitan, mediante gestos, la emoción que aparece.

Aspectos que se trabajan: autogestión emocional.

34. ¿Qué somos? (3, 4 y 5 años)

Los alumnos previamente han hablado sobre cómo se mueven algunos animales, los han visto en vídeos y los han imitado, siguiendo el modelo del profesor. En algún momento del día él representa alguno de los animales y ellos deben identificar cual es; más adelante, lo puede representar uno de los alumnos y los demás lo identifican. Luego se desplazan todos por el aula imitando a ese animal. Si estamos trabajando los animales no domésticos y, teniendo en cuenta sus posibilidades motrices, podrían ser: el oso, la rana, la oruga y el canguro. Es recomendable que los animales estén relacionados, en la medida de lo posible, con el contenido que se está trabajando en ese momento.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo.

35. Creamos con papel (5 años)

Los niños se sientan en círculo alrededor del profesor. Este mostrará cómo hacer figuras sencillas de papiroflexia, como un barco o un sombrero. Los niños imitarán los movimientos, doblando el papel paso a paso. Al finalizar,

cada niño muestra su figura y se celebra el esfuerzo de todos. Después deben colorearlo y llevarlo a casa con la invitación de hacer más figuras con la familia y traerlas para enseñárselas a los compañeros y decorar una zona de la clase.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo / planificación.

36. Somos escultores (5 años)

En esta actividad, los niños tienen que reproducir una figura, hecha con plastilina o arcilla, presentada previamente por el profesor, bien de forma real o en una imagen. Tienen que hacerlo lo más parecido posible. Para ello, les proporcionaremos los pasos desglosados, como en el siguiente ejemplo:

Vamos a hacer un oso con bufanda como este



1) Hacemos la cabeza



2) Hacemos el cuerpo



3) Colocamos la cabeza
encima del cuerpo



4) Hacemos los brazos



5) Hacemos las piernas



6) Hacemos las orejas, ojos y nariz



7) Colocamos los brazos,
las piernas, las orejas, los ojos y la nariz



8) Hacemos la bufanda



9) Colocamos la bufanda



¡FIN!

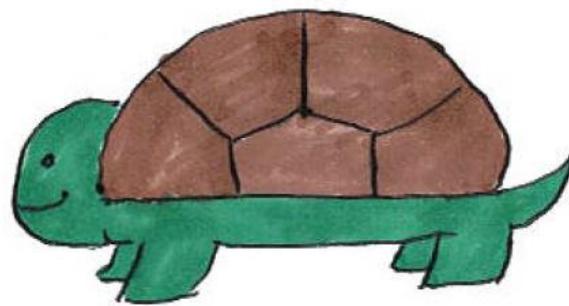
Aspectos que se trabajan: control atencional / planificación.

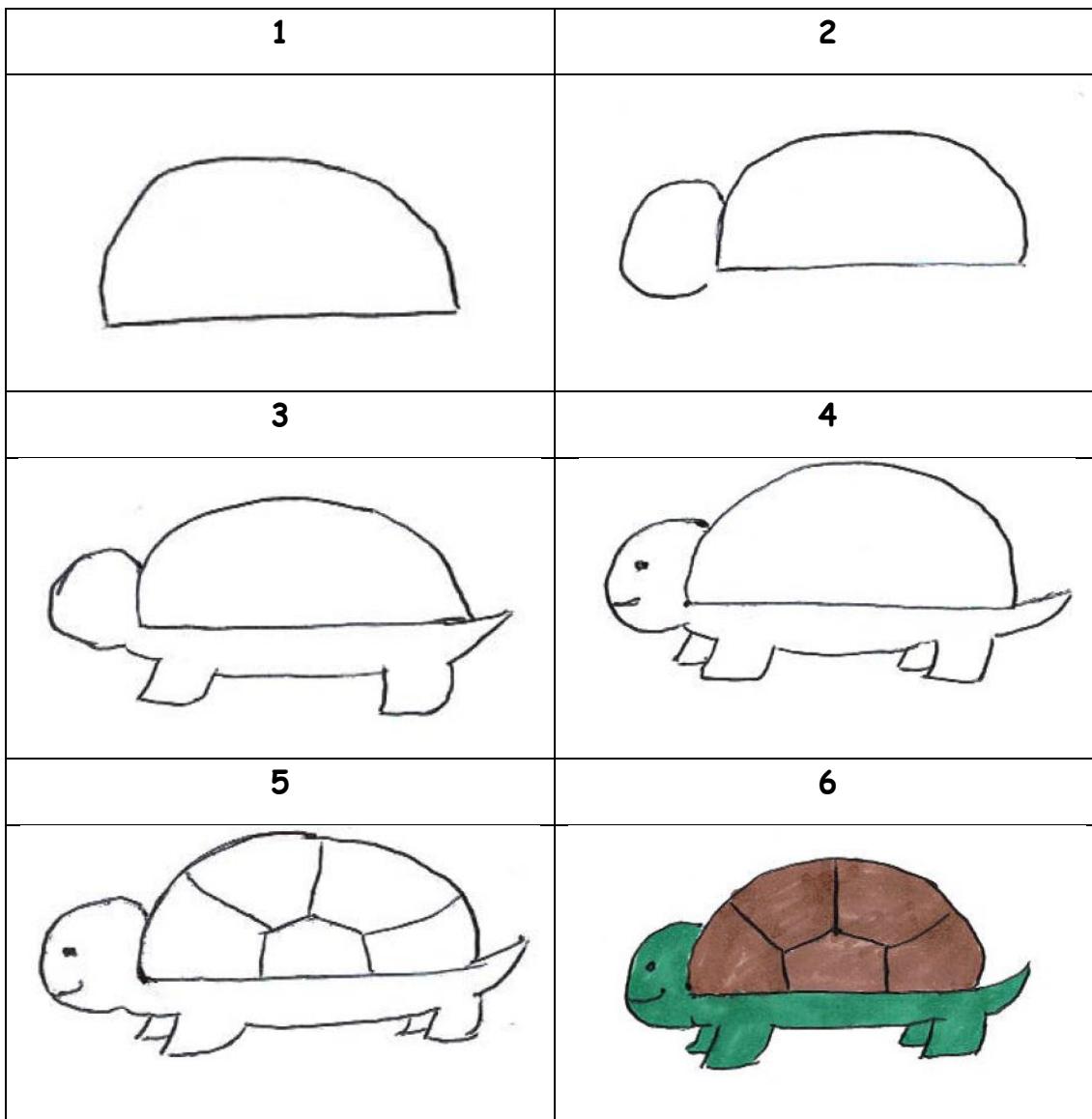
37. Dibujamos igual (5 años)

Consiste en hacer un dibujo, con el modelo presentado por el profesor, lo más parecido posible.

Del mismo modo que en el ejemplo anterior, les facilitaremos los pasos desglosados.

Un ejemplo sería el que proponemos a continuación:





Aspectos que se trabajan: control atencional / planificación.

38. Fallo de la wifi (5 años)

Consiste en inventar un juego con el grupo que implique levantarse y moverse como forma de recuperar la atención cuando el profesor nota que, de forma general, les está costando seguir la tarea. Se les explica que no podemos



aprender sin estar muy atentos, por lo que debemos estar alerta de cuando nos desconectamos y perdemos la wifi. Cuando el profesor lo detecte les ayudará diciendo la palabra wifi y podrán levantarse y hacer los movimientos que previamente hubieran acordado: puede ser entrar y salir del aula, seguir un circuito creado en el aula, ejercicios de descansos activos, baile libre, estirarse, movimientos concretos, jugar a dar saltos, hacerse reír entre ellos, etc. Será una actividad breve para retomar la tarea con niveles más altos de atención.

Aspectos que se trabajan: control atencional, control inhibitorio-flexibilidad.

39. Fotopinto a mi familia (4 y 5 años)

Esta actividad consiste en que los niños traen una foto de ellos con su familia, la enseñan y les cuentan a los compañeros algo sobre ella. Después intentan pintarla, fijándose bien en las partes del cuerpo de cada miembro de la familia; insistiremos en aquellas partes que se han trabajado en clase y que previamente tocarán en su propio cuerpo para reconocerlas, justo antes de empezar a pintar.

Aspectos que se trabajan: control atencional /planificación.

40. Coloreo con cuidado (5 años)

La actividad consiste en que en el aula tengamos mándalas con diferente grado de dificultad para que los niños disfruten de colorear y de la combinación estética de los colores al tiempo que podrían escuchar música de

relajación y practicar la concentración y relajación en silencio. También puede proponerse que elijan los colores de forma simétrica, para aquellos más mayores o que tengan más destreza. En otros momentos puede realizarse sin estas consignas, en el patio, en clase en tiempos libres, etc.



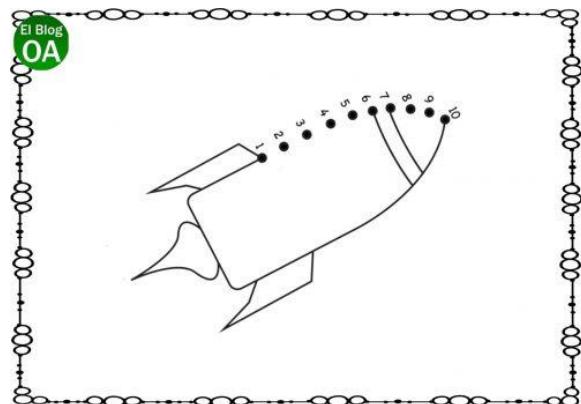
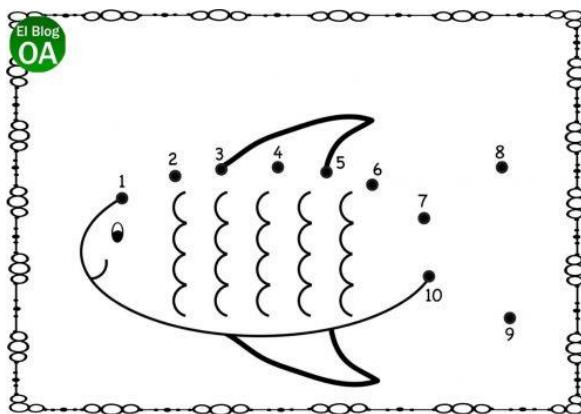
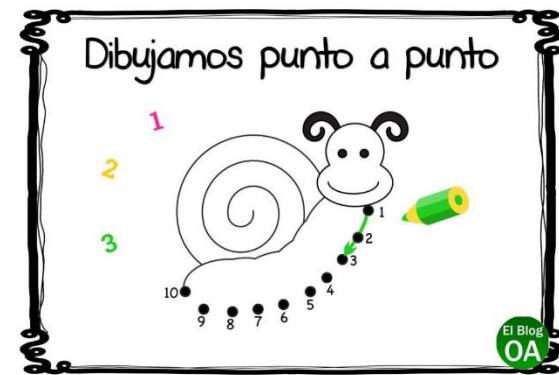
Aspectos que se trabajan: control atencional / planificación.

41. Dibujamos persiguiendo a los números (5 años)

La actividad consiste en trazar líneas siguiendo el orden de los números para averiguar qué figura aparece. Esas formas luego pueden ser coloreadas y servir de decoración en el aula o en casa. Se tendrán en el aula modelos con diferentes grados de dificultad para poder adaptar la actividad a cada niño.

Algunos ejemplos son¹:

¹ Fuente: www.orientacionandujar.es



Aspectos que se trabajan: control atencional / planificación.

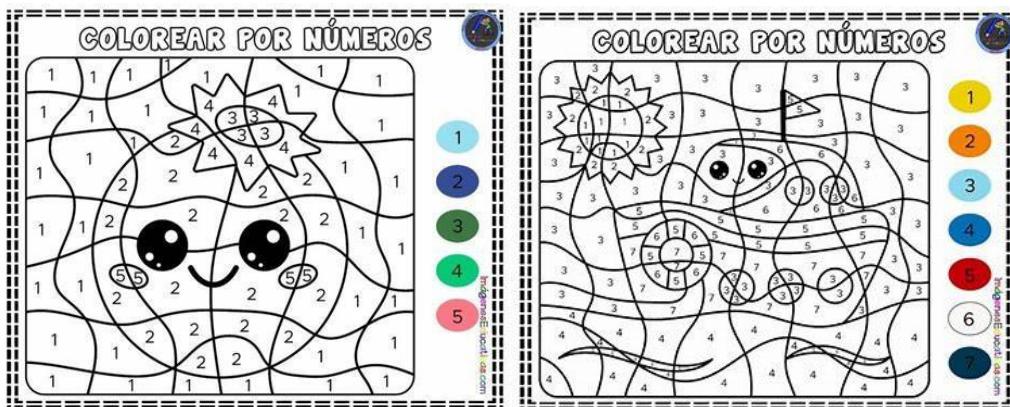
42. Colores matemáticos (5 años)

La actividad consiste en colorear las imágenes siguiendo la clave numérica.

Les pediremos a los niños que coloren los dibujos siguiendo el orden numérico. Es decir, que primero deberán colorear todos los espacios marcados con un 1, luego todos los marcados con un 2...

Los espacios serán más pequeños y los números más altos según vayamos practicando y, por lo tanto, se incremente la competencia de cada niño.

Algunos ejemplos son²:



Aspectos que se trabajan: control atencional / planificación.

43. ¡Cuidado no te pierdas! (4 y 5 años)

La actividad consiste en realizar laberintos, intentando no tocar las paredes y sin levantar el lápiz del papel. Para ello, primero se trabajará en grupo, siguiendo con el dedo desde la entrada los diferentes caminos hasta llegar al que conduce a la salida. Se repasa varias veces con el dedo y, a continuación,

² Fuente: [Pinterest](#)

se realiza con un útil de escritura. También se pueden tener plastificados para que lo realicen con rotulador borrable las veces que sea necesario.



Aspectos que se trabajan: control atencional / planificación / flexibilidad-control inhibitorio.

44. Unimos nuestros dedos (3, 4 y 5 años)

En este caso, dispondremos de imágenes de las manos (derecha o izquierda), así como con gomas pequeñas de colores. El juego consiste en que cada alumno coloque las gomas en los dedos correspondientes, haciéndolas coincidir con el color y la posición.

Variaremos el nivel de complejidad, por ejemplo, superponiendo algunas gomas sobre otras, en los diferentes dedos.

Por ejemplo:



Aspectos que se trabajan: control atencional / planificación.

45. Mini-Twister (5 años)

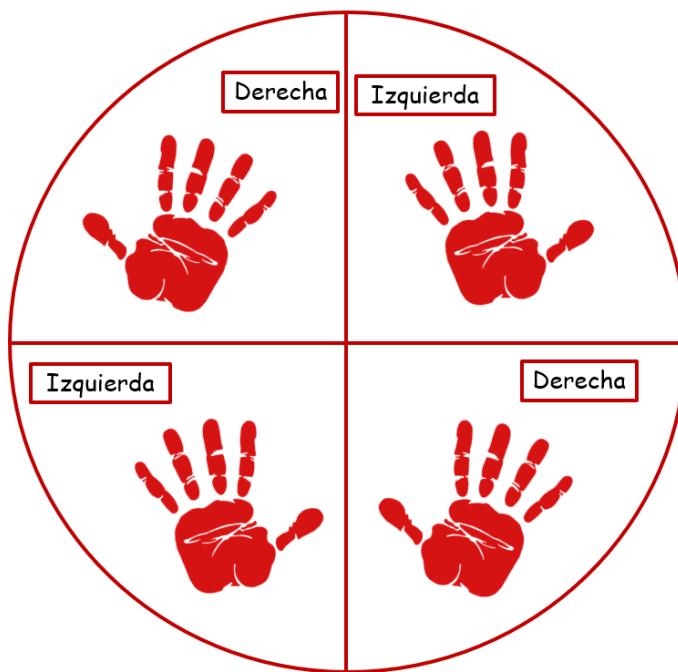
Esta actividad consiste en jugar al famoso juego Twister, pero con los dedos de las manos. Crearemos los siguientes materiales:

- Una ruleta en la que aparezca la mano que debemos usar.
- Una ruleta en la que aparezcan los cinco dedos, con los colores asignados al girarla.
- Un tablero con los cinco colores, no colocados en línea.

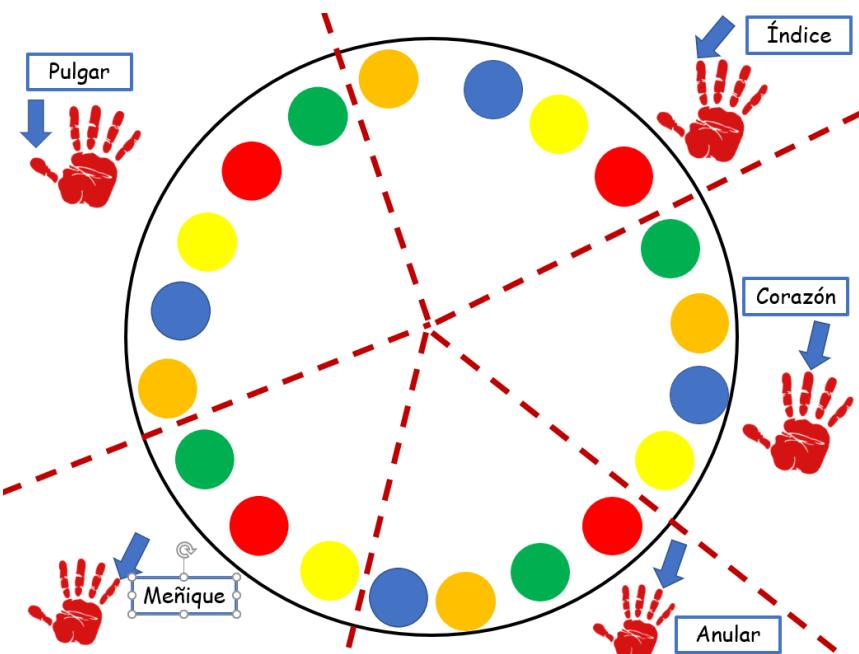
Los alumnos, por turnos, girarán la ruleta de las manos, que nos indicará si tienen que usar, en ese turno, la mano derecha / izquierda.

Después, la ruleta de los dedos, para saber qué dedo tenemos que colocar y en qué color.

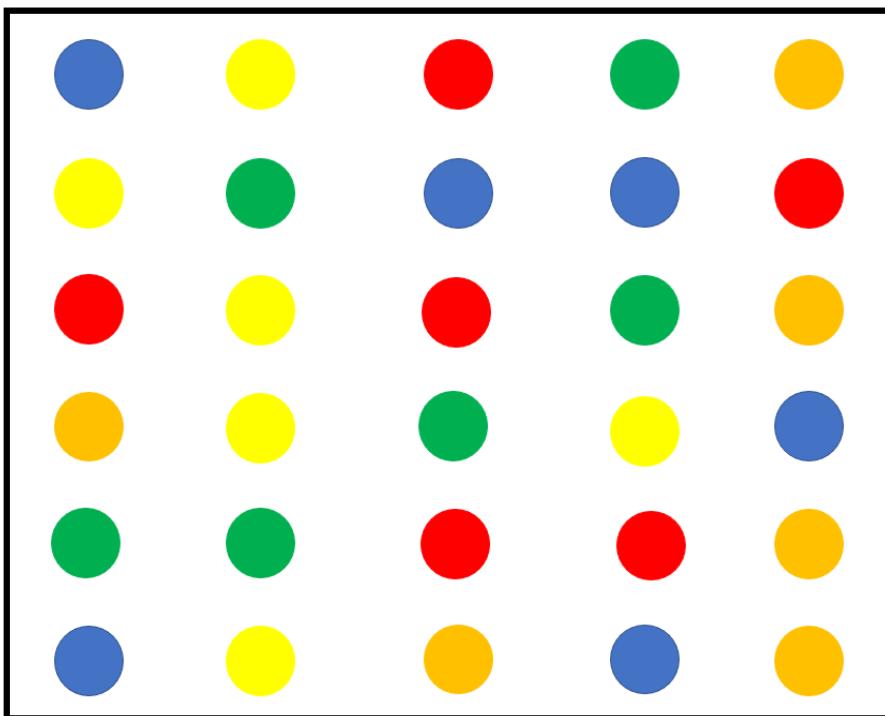
Podemos ver un ejemplo de este material en el **Anexo 18** del Programa inclusivo para prevenir dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura [V1_marzo 2025](#).



Ruleta de manos



Ruleta de dedos y color



Tablero Mini-Twister inicial

Se pueden incluir diferentes niveles de complejidad en función de los turnos, el número de dedos, de alumnos implicados, etc.

Aspectos que se trabajan: control atencional / planificación.

46. ¡Mis dedos hablan! (4 y 5 años)

Esta actividad consiste en usar marionetas de dedos para hacer historias, moviendo los dedos, a la vez que habla y se mueve el personaje de cada dedo independientemente.

Para realizar la actividad, el profesor contará primero una historia que luego los alumnos deberán reproducir con las marionetas de dedos.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo / planificación.

47. ¡Mis dedos inventan historias! (5 años)

En este caso, los niños inventarán una historia que luego contarán a sus compañeros utilizando marionetas de dedos.

Para facilitar que los alumnos inventen la historia, el profesor les puede proporcionar ayudas; por ejemplo, a través del uso de claves visuales.

Aspectos que se trabajan: planificación.

48. ¡Me acuerdo de tu historia! (5 años)

Se trata de una modalidad de la actividad anterior, en la que los alumnos intentan reproducir la sencilla historia de sus compañeros relatada con marionetas de dedos. El maestro debe pautar los aspectos esenciales y ayudar, con claves visuales, a su desarrollo.

En este caso, los niños inventarán una historia que luego contarán a sus compañeros utilizando marionetas de dedos.

Para facilitar que los alumnos inventen la historia, el profesor les puede proporcionar ayudas; por ejemplo, a través del uso de claves visuales.

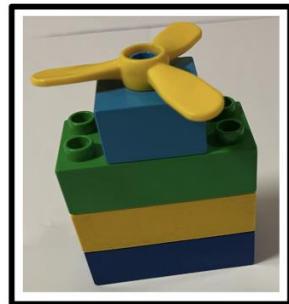
Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo / planificación.

49. Somos constructores (3, 4 y 5 años)

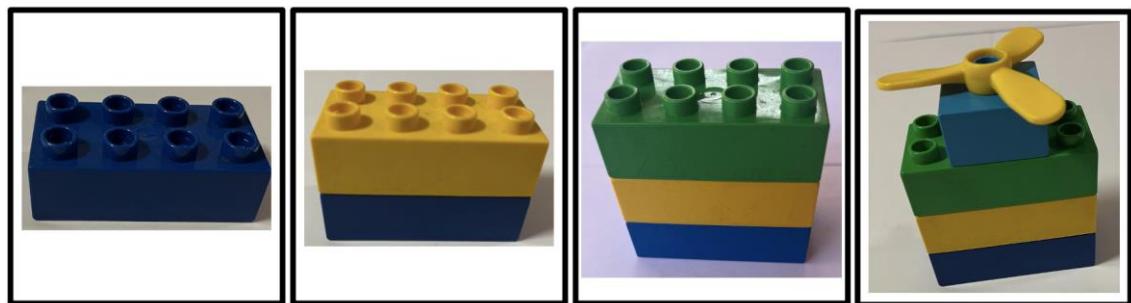
En este juego propondremos a los niños que jueguen con las construcciones, pero les entregaremos una secuencia para que, siguiendo los pasos, construyan un modelo determinado. De esta forma pretendemos trabajar la FE de planificación, e incluso, las de control inhibitorio y flexibilidad, con variaciones en la actividad.

Así, en función de la secuencia, podremos plantear el juego con diferentes grados de complejidad. Proponemos algunos ejemplos a continuación, aunque las combinaciones son infinitas, en función del desarrollo de cada niño en concreto y nuestro objetivo.

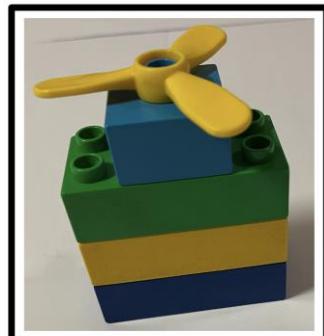
- 1) Les planteamos la construcción final, hecha por nosotros, en grande, para que los niños sepan lo que hay que construir. La dejamos a su vista en todo momento:



Después, les proporcionamos las piezas que necesitan, y les damos una tira con las imágenes de los pasos, secuenciados:

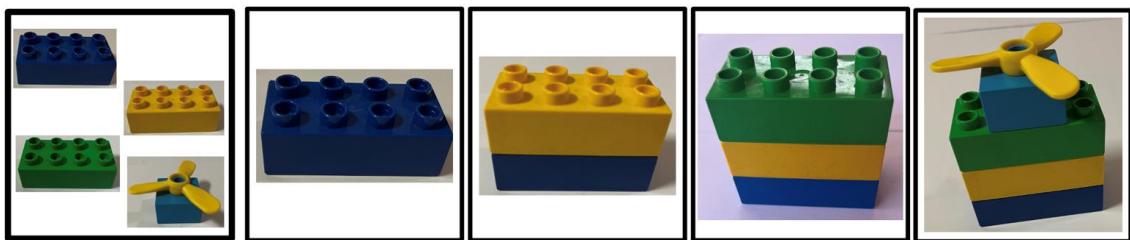


- 2) Del mismo modo que en el ejemplo anterior, les presentamos la construcción final, que estará a su vista como modelo en todo momento. Dado que este ejemplo aumenta el grado de complejidad, podemos utilizar una imagen, en lugar de la construcción real hecha por el adulto.



Después, les proporcionamos las piezas que necesitan, y les damos una tira con las imágenes de los pasos, secuenciados:

Después, les proporcionamos las piezas que necesitan, añadiendo una extra, que no tendrán que utilizar. Para indicarles las piezas necesarias, añadimos a la tira con las imágenes de los pasos, secuenciados una imagen en las que aparecen solo las que usarán:

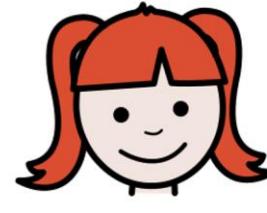
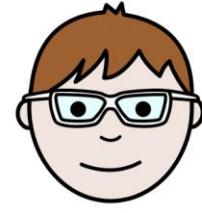
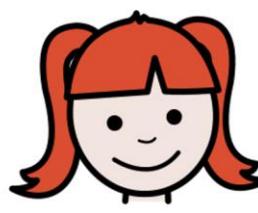
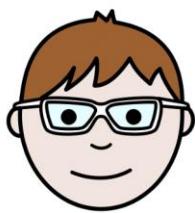
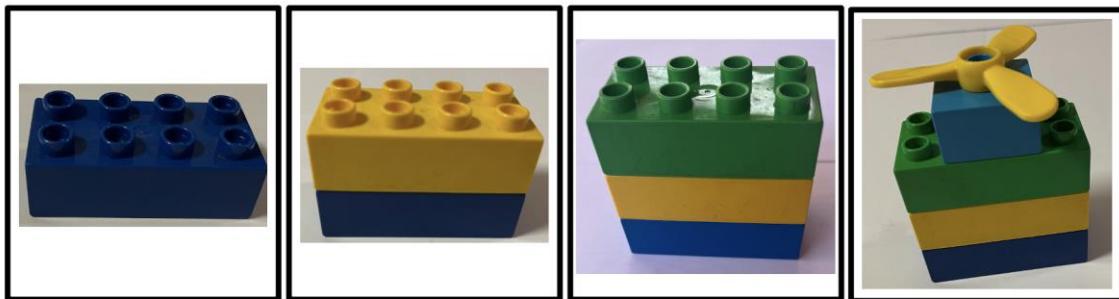


Una variante de este juego es realizarlo por parejas, donde incluiremos la FE de control inhibitorio y flexibilidad. En este caso, les pediremos a los niños que cada uno vaya poniendo alternativamente la pieza que le toque para llegar a la construcción del modelo. Del mismo modo, les indicaremos con claves visuales cuándo les toca su turno. En este caso también podemos hacer diferentes niveles de complejidad.

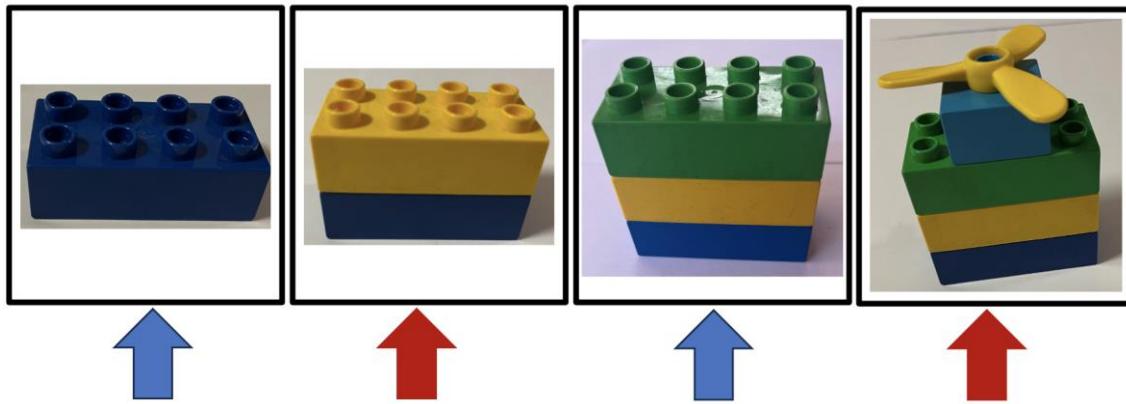
Por ejemplo, podemos utilizar la foto de cada niño, debajo de la pieza a colocar (ejemplo 1), o, en un nivel posterior, ponerle a cada uno una medalla de un color determinado (rojo y azul), y flechas indicando la pieza que debe coger en su turno (ejemplo 2).

Los ejemplos serían:

1) Ejemplo 1:



2) Ejemplo 2:



FE que trabaja: control atencional / control inhibitorio - flexibilidad, planificación.

50. Los palillos chinos (3, 4 y 5 años)

En esta actividad proporcionaremos a los alumnos palillos semejantes a los que se usan para comer comida china y una caja con pompones de colores de diferentes tamaños. Consiste en coger los pompones solo con ayuda de los

palillos y clasificarlos en función de diferentes criterios: tamaño, color, tamaño y color...

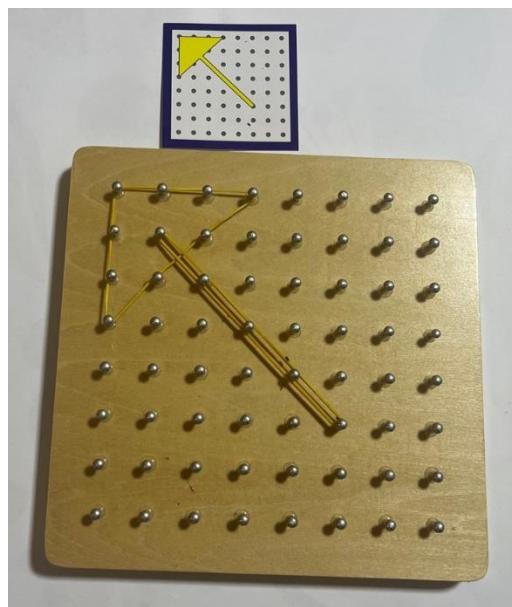
Podemos hacer grupos en el aula e indicarles que gana el equipo que más pompones tenga cuando acabe el tiempo estipulado. Les recordaremos que tienen que ser cuidadosos, para que no se caigan los pompones de los palillos, y también con sus compañeros, evitando tirarles sin querer el pompón, remarcando la idea de equipo colaborativo. Un ejemplo sería:



Aspectos que se trabajan: memoria de trabajo / planificación.

51. Con gomitas hacemos formitas (3, 4 y 5 años)

En esta actividad dispondremos de un tablero con pinchitos, donde los alumnos tendrán que formar figuras propuestas en imágenes, como se muestra en la siguiente imagen:



El grado de complejidad variará en función de la figura propuesta como modelo.

Aspectos que se trabajan: control atencional / planificación.

52. Juguemos juntos (3, 4 y 5 años)

Los juegos de mesa permiten fomentar el desarrollo de muchas habilidades cognitivas de una manera lúdica, entre ellas las funciones ejecutivas.

En primer lugar, en todos los juegos, de manera general, se establecen unas reglas comunes, que deben ser compartidas por todos los jugadores, y que requieren seguir turnos, lo que favorece el desarrollo del control inhibitorio

y la flexibilidad: aunque yo quiera jugar, no me toca a mí, sino a mi compañero. Además, los juegos estimulan que se pongan en marcha distintas estrategias, que tienen que ver con memorizar elementos, planificar la jugada, fijarse en las estrategias que usan los compañeros, etc.

En la misma línea, los juegos de mesa favorecen la regulación emocional. En cada partida es necesario que cada jugador regule sus propias acciones y sus emociones para afrontar las distintas situaciones de juego (por ejemplo, afrontar la frustración, manejar la impaciencia, etc.). También va a tener oportunidades de regular la acción de los demás.

El uso de los juegos de mesa debe ser guiado por el profesor, que es el que marcará la dinámica de la actividad (normas, turnos) por lo que, por norma general, deben trabajarse en pequeño grupo. Además, puede aprovechar esta situación para fomentar la comunicación de todos los alumnos, enriqueciendo las actividades que propone el juego (ej.: ante un juego de búsqueda de un alimento, puede nombrarlo oralmente y pedir a los alumnos que lo repitan) y/o añadiendo variantes. En el **Anexo 84** se han seleccionado algunos juegos de mesa comerciales que inciden especialmente en el desarrollo de las FE.

FE que trabaja: control atencional / memoria de trabajo / planificación / flexibilidad-control inhibitorio / autogestión emocional.

53. Vamos a disfrazarnos (3, 4 y 5 años).

En un espacio del aula se dispondrán, bien organizados, diferentes elementos para disfrazarse. En este caso, les pediremos a los niños que se disfracen

siguiendo un modelo que les proporcionaremos visualmente. Un ejemplo podría ser:



Cuando todos los niños del pequeño grupo participante en esta actividad estén disfrazados, el educador les guiará para que puedan realizar una pequeña dramatización en la que participen todos los personajes.

FE que trabaja: planificación.

54. ¿Cuál era el disfraz? (3, 4 y 5 años)

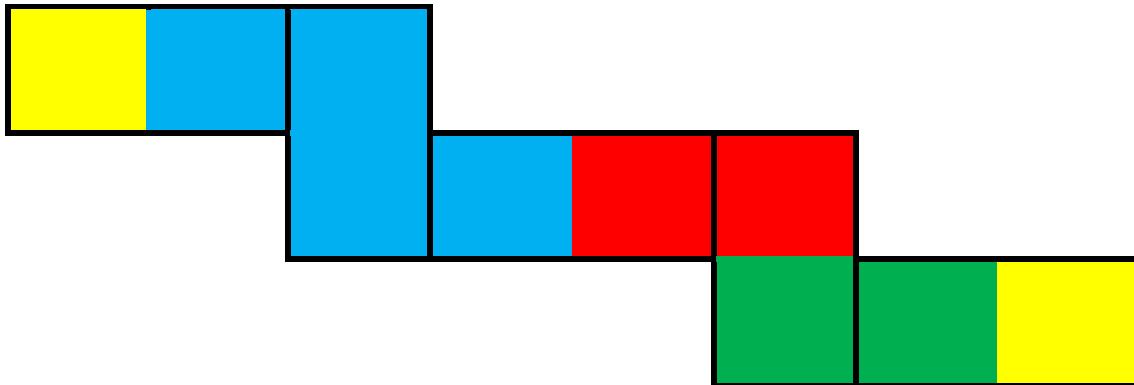
Esta actividad se desarrolla con los alumnos que han estado en el rincón de los disfraces. El profesor comprobará que todos tengan el disfraz completo y hará que el resto del grupo pueda observar durante unos minutos los disfraces, a la vez que el enumera los elementos que los componen. A continuación, elegirá, por turnos, a cada uno de los alumnos, quitándoles un elemento del disfraz, sin que el resto de la clase pueda verlo.

A continuación, mostrará una foto con el disfraz completo, consistiendo la tarea de los niños en señalar en la foto o en el compañero el elemento que ha retirado el profesor.

FE que trabaja: control atencional / memoria de trabajo / planificación.

55. Dominó (3 y 4 años)

Podemos realizar dominós utilizando imágenes vinculadas con alguna temática que queramos trabajar en el aula. Por ejemplo, podemos hacer un dominó de colores, de frutas, de animales... La actividad de los niños consistirá en jugar, siguiendo la mecánica del juego del dominó, utilizando un número reducido de piezas (cuatro o cinco por niño).



FE que trabaja: control atencional / planificación / flexibilidad - control inhibitorio.

56. No lo digas (3 y 4 años)

Este juego consiste en plantear una situación en la que los niños tengan que inhibir una respuesta automática. Por ejemplo, podemos enseñarles fotos de

perros, gatos y otros animales y trabajar los sonidos que corresponden a cada uno: *el perro hace "guau, guau"*, *ivamos a hacerlo todos!*, *la vaca hace "muuuu"*. Una vez que hayan asociado un sonido a cada animal, el profesor irá sacando las imágenes de cada uno y les pedirá que hagan el sonido, excepto si sale uno determinado, por ejemplo, el gato, en el que tienen que quedarse callados.

Una variación de esta actividad consistiría en presentar términos muy relacionados (por ejemplo: sol y luna) y pedirles que cuando salga el sol, digan luna y viceversa. Si aparece otra cosa, se quedan callados. Estamos trabajando de manera directa la flexibilidad y el control inhibitorio, ya que, de forma automática, al ver un término, la tendencia es nombrarlo. Podemos encontrar un ejemplo en el **Anexo 87**.

FE que trabaja: memoria de trabajo / flexibilidad - control inhibitorio.

57. El juego de las sillas (3, 4 y 5 años)

Para realizar este juego, el profesor colocará sillas en el centro, tantas como alumnos participen en el juego menos una. El juego consiste en que cuando pare la música los niños deberán sentarse. El niño que se quede sin silla permanecerá ese turno junto al educador y será quien pare la música. En el turno siguiente, será sustituido por el compañero que se quede sin poderse sentar.

FE que trabaja: control atencional / planificación / flexibilidad - control inhibitorio.

58. Voy a hacer un rompecabezas (3, 4 y 5 años)

Hacer rompecabezas sencillos, adecuados a su edad, es un buen juego para trabajar las funciones ejecutivas.

En un primer momento, para hacer más sencilla la actividad, podemos presentar a los niños todas las piezas del derecho, posteriormente podemos mostrárselas tal y como salgan para, finalmente, presentárselas todas vueltas del revés, de forma que sea consciente de que, para poder realizarlo, tendrá que volver primero las piezas.

En este juego, es importante que el profesor reconduzca la actividad del niño de forma que no realice el puzzle por ensayo y error, sino que coloque las piezas por observación de los detalles.

FE que trabaja: control atencional / planificación / flexibilidad - control inhibitorio.

59. Vamos a recitar poesías (3, 4 y 5 años)

La forma más adecuada de trabajar con retahílas o poesías requiere que el profesor las narre en varias ocasiones, marcando mucho la entonación y enfatizando los aspectos más significativos. Posteriormente, los alumnos irán aprendiendo pequeños fragmentos que luego recitarán., acompañados de gestos o movimientos.

Recitar poesías y retahílas es una forma muy positiva de promover el desarrollo de las funciones ejecutivas, ya que permite trabajar aspectos

como el control atencional y la memoria. Además, se pueden asociar a rutinas diarias del aula, lo que nos permitirá trabajar también la planificación.

Por todo ello, es muy recomendable seleccionar un poemario de aula con breves poemas o retahílas, con el que los alumnos trabajarán a lo largo de todo el curso y que también podrán llevar a casa para que sus padres los acompañen en el recitado. No debemos seleccionar un número elevado de retahílas, ya que es importante que las repitamos en múltiples ocasiones para que los alumnos las memoricen e intenten reproducirlas.

Podemos encontrar un ejemplo de cuaderno de retahílas en el **Anexo 29** del Programa inclusivo para el desarrollo de las funciones ejecutivas en E. Infantil primer ciclo (2-3 años). En este mismo anexo encontraremos algunas pautas para trabajar las retahílas en el aula.

FE que trabaja: control atencional / memoria de trabajo / planificación.

60. Mis canciones favoritas (3, 4 y 5 años)

Se recomienda seleccionar una serie de canciones que constituirán el cancionero del aula.

Cada niño elaborará su cancionero. Para ello, dispondrá de un cuaderno en el que pegará la letra de la canción fotocopiada que le proporcionará el profesor. Para hacerlo más personalizado, se les puede pedir que decoren cada una de las hojas con diferentes materiales: gomets, pinturas, plastilina...

Cada canción se trasladará al cancionero tras haberla trabajado en varias ocasiones en el aula. Se recomienda que se usen gestos y/o movimientos



corporales acompañando a las canciones; con ello facilitaremos la memorización a la vez que trabajamos el control atencional.

Periódicamente, los niños llevarán el cancionero a su casa para que los padres puedan conocer las canciones que se están trabajando en el aula y las canten con ellos.

Utilizar canciones populares puede facilitar que las familias las conozcan y las puedan interpretar.

Cantar canciones es una forma muy positiva de promover el desarrollo de las funciones ejecutivas, ya que permite trabajar de forma lúdica y divertida aspectos como el control atencional, la memoria y la planificación. Asimismo, se pueden asociar a diferentes rutinas del aula para que los niños puedan identificar el momento. Por ejemplo, podemos utilizar una canción para indicar a los niños que ha llegado el momento de recoger el aula, utilizando para ello la canción "A guardar, a guardar, cada cosa en su lugar".

Podemos encontrar un ejemplo de cancionero para el aula, con propuestas de actividades, en el **Anexo 24** del Programa inclusivo para el desarrollo de las funciones ejecutivas en E. Infantil primer ciclo (2-3 años), así como en la siguiente imagen:



FE que trabaja: control atencional, memoria de trabajo, planificación.

61. Un, dos, tres, al escondite inglés... (3, 4 y 5 años)

Con este juego enseñaremos a los niños a jugar al escondite inglés. Al principio, el profesor será quien se la "ligue" permaneciendo de cara a la pared mientras dice la retahíla: "*Un, dos, tres, al escondite inglés, sin mover las manos ni los pies*".

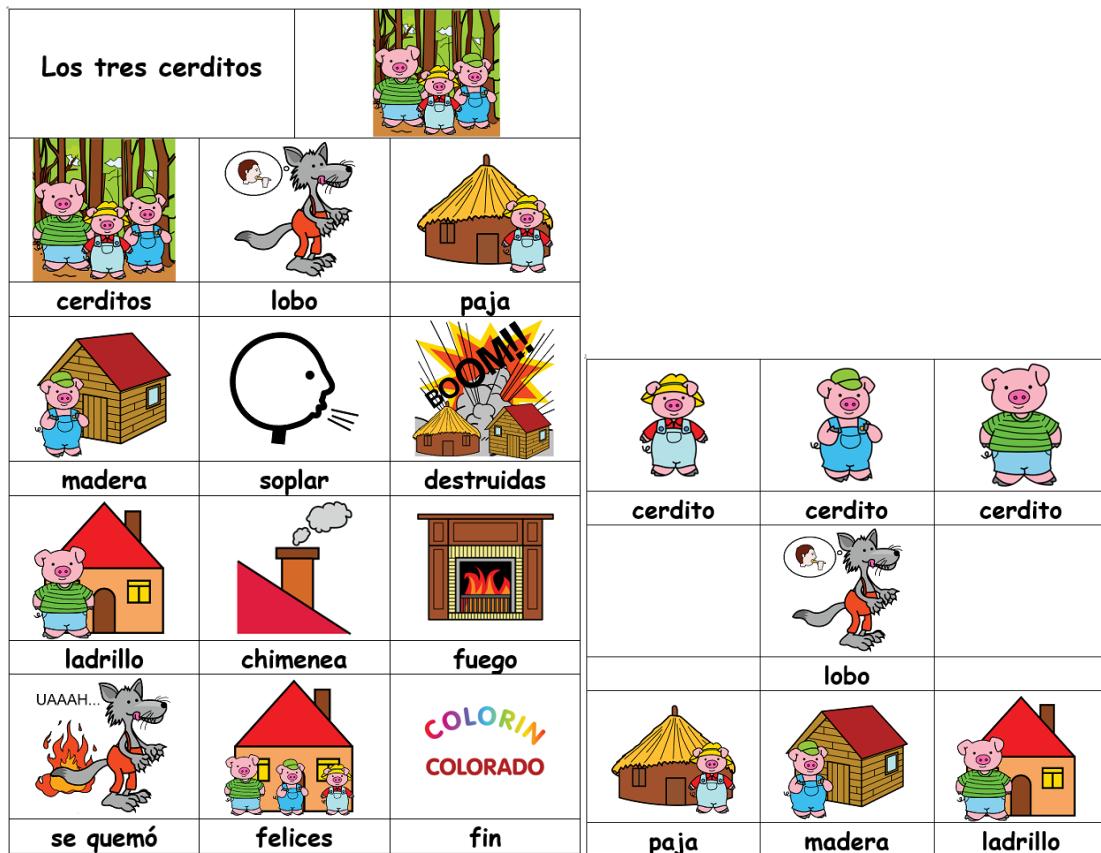
Posteriormente, cuando los niños han comprendido la mecánica del juego, podrán irle sustituyendo por turnos.

FE que trabaja: control atencional / memoria de trabajo / planificación.

62. Los tres cerditos (3, 4 y 5 años)

En esta actividad vamos a trabajar la planificación a través del cuento clásico de los tres cerditos, apoyándonos con claves visuales. Un ejemplo sería el siguiente, basado y adaptado de Arasaac³:

³ Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: <http://catedu.es/arasaac/> Licencia: CC (BY-NC).



Algunas propuestas para trabajarla son:

- Para que los niños se familiaricen con el cuento, se lo narramos en varias ocasiones, a la vez que les mostramos las imágenes relativas a cada parte de la narración.
- Repartimos entre los alumnos el material: los personajes (los tres cerditos y el lobo) y los otros elementos (las tres casas).
- En la siguiente narración, los niños que tienen el personaje correspondiente se levantan y lo enseñan.
- El niño que tiene el lobo tiene que soplar a la misma vez que el lobo lo

Adaptado del Autor: José Manuel Marcos.

En el siguiente enlace, de materiales de la web de arasaac, encontramos más ejemplos como este, del mismo autor, a lo que solo hay que añadirles las palabras: <https://arasaac.org/materials/es/58>

hace en el cuento.

- Los niños que tienen las casitas se levantan cuando los cerditos van a esa casa, a la vez que enseñan el pictograma.
- Después, en una siguiente narración, los niños que tienen las casitas se colocan en el orden correspondiente (paja, madera, ladrillo) y el niño que tiene el lobo va soplando en cada una de las casas.
- También podemos pedir a los alumnos que ordenen la secuencia, ayudándonos de la narración del cuento y colocando los elementos del cuento, ordenados, en un panel. Además, relacionamos esto con algunas rutinas de su vida cotidiana, insistiendo en cómo, en cada una de esas secuencias de las rutinas, hacemos unas cosas primero y otras después, igual que en la secuencia del cuento, en la que el lobo va primero a la casa de paja, luego a la de madera y, por último, a la de ladrillo.
- Por último, a través del cuento podemos trabajar la autogestión emocional, pidiendo a los niños que identifiquen las emociones de los cerditos tras cada uno de los momentos del cuento. Para ello podemos decir a los más pequeños que identifiquen en un pictograma cómo se sentirían cada uno de los cerditos. Con los más mayores también podemos pedirles que expresen en voz alta cómo se llama esa emoción.

FE que trabaja: control atencional / memoria de trabajo / planificación / flexibilidad-control inhibitorio / autogestión emocional.

63. Lucía tiene un plan (3 años)

Con la lectura participativa del cuento "Lucía tiene un plan" queremos mostrar cómo a través de la lectura de cuentos se pueden trabajar las funciones ejecutivas.

Basándonos en este ejemplo, podemos adaptar cuentos para trabajar las diferentes funciones ejecutivas. Pero, en cualquier caso, a través de la lectura de cuentos en la que planifiquemos la participación activa de los niños, estaremos fomentando de forma generalizada el control atencional y la memoria de trabajo.

Podemos encontrar el cuento "Lucía tiene un plan" en el **Anexo 78** y un modelo para desarrollar la lectura participativa de ese cuento en el **Anexo 79** del Programa inclusivo para el desarrollo de las funciones ejecutivas en E. Infantil primer ciclo (2-3 años).

FE que trabaja: control atencional / memoria de trabajo / planificación / flexibilidad-control inhibitorio / autogestión emocional.

64. Lucía en el bosque (3 años)

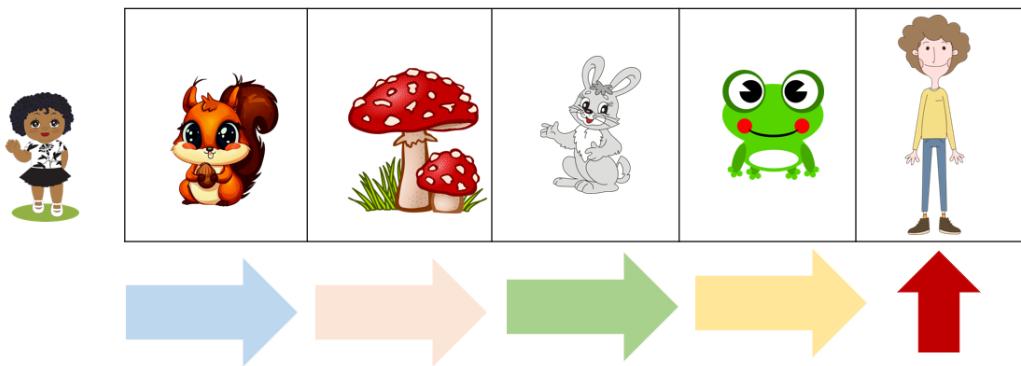
Otro ejemplo está basado en el cuento "Lucía en el bosque". La historia narra cómo Lucía va al bosque con su padre y se pierde, al entretenerte mirando unas flores. Sigue andando y se encuentra con una ardilla, que le dice por dónde pasa su padre: por las setas, un conejo y una rana.

Esta actividad, a través de la lectura participativa, pretende que los niños se familiaricen con el cuento (para ello, lo leeremos en varias ocasiones antes de plantear esta actividad, y, a través de la manipulación de los personajes

(Lucía, papá de Lucía, ardilla, conejo y rana) y elementos (flores, setas), planifiquen / representen, entre todos, el cuento que conocen.

Para ello, recortamos y entregamos a los niños los personajes y elementos; además, dispondremos de un panel para ir colocando la secuencia por la que va pasando Lucía para encontrar a su padre: ardilla, setas, conejo y rana.

¿Por dónde tenía que pasar Lucía para encontrar a papá?



Progresivamente, iremos disminuyendo los apoyos, para que los niños lo memoricen y planifiquen los pasos por los que tiene que pasar Lucía.

Podemos encontrar este cuento y algunas propuestas para trabajarla en el aula en el **Anexo 80** del Programa inclusivo para el desarrollo de las funciones ejecutivas en E. Infantil, primer ciclo (2-3 años).

FE que trabaja: control atencional / memoria de trabajo / planificación / flexibilidad - control inhibitorio / autogestión emocional.

65. Vamos a hacer pulseras (4 y 5 años)

En este juego propondremos hacer a los niños pulseras para regalar a quien ellos quieran. Para ello ensartarán bolas en una cuerda siguiendo el patrón que les marquemos (secuencias de bolas de 3 colores).

FE que trabaja: control atencional / planificación.

66. ¡Qué memoria tenemos! (3, 4 y 5 años)

Para desarrollar esta actividad mostraremos a los niños durante unos segundos 3, 4 o 5 tarjetas con objetos cotidianos, seguidamente los taparemos y les pediremos que los nombren.

Si queremos hacer la tarea más fácil, aceptaremos que los nombren en cualquier orden y si queremos hacerla más compleja, les pediremos que los nombren exactamente en el orden en el que estaban colocadas las tarjetas.

FE que trabaja: control atencional / memoria de trabajo.

67. ¡Vaya lío! (4 y 5 años)

Para desarrollar esta actividad prepararemos tarjetas con animales cuyo sonido sea fácilmente reproducible por los niños mediante una onomatopeya.

Por ejemplo: gato, perro, oveja, vaca y pájaro.

En primer lugar, les entrenaremos a reproducir la onomatopeya correspondiente cuando les mostremos la tarjeta de un animal.

Una vez que esto lo hacen correctamente les explicaremos en qué consistirá el juego: cada vez que les mostremos la tarjeta de un animal deberán hacer el sonido correspondiente, excepto en el caso de uno que seleccionemos que

deberán hacer la onomatopeya que corresponde a otro. Por ejemplo: deberán hacer el sonido del gato, el perro, la oveja y la vaca cuando se los mostremos. Pero cuando les mostremos el pájaro deberán hacer el sonido del perro.

FE que trabaja: control atencional / memoria de trabajo / control inhibitorio - flexibilidad.

68. El zoológico (4 y 5 años)

El profesor comienza haciendo el ruido de un animal. Por orden, el primer alumno tiene que repetir ese ruido y añadir otro; el siguiente repetirá ambos sonidos y añadirá otro, y así hasta que alguno cometa una equivocación. En ese momento, se vuelve a empezar el juego, y es el último alumno que ha jugado el que comienza con su sonido.

Aspectos que trabaja: control atencional / memoria de trabajo.

69. Pintar monstruos (5 años)

Junto con los alumnos, se crea una baraja de monstruos que hayan dibujado, que tengan distinto número de ojos, patas, bocas, distintos colores, etc. Se les coloca por equipos y a cada uno se les dan unas cuantas cartas. Por turnos, un compañero saca una carta de un monstruo y, sin enseñarla a los demás, les va dando instrucciones para que la dibujen. Al final del juego se comparan los monstruos que han creado cada uno con la carta inicial, para ver si se parece y valorar las instrucciones dadas.

Aspectos que trabaja: control atencional / memoria de trabajo.

70. Recuerda el monstruo (5 años)

Otra versión del juego puede ser que el profesor les dé, de manera oral, 3 o 4 instrucciones sobre cómo deben dibujar un monstruo (ejemplo: tiene que tener 8 ojos, 5 patas, antenas azules y una boca con dos dientes) y que ellos tengan que dibujarlo. Cuando terminen, el profesor repetirá qué es lo que debía tener el monstruo y pueden compararlo por parejas. Se puede aumentar la complejidad mediante el número de instrucciones que los alumnos tengan que seguir.

Aspectos que trabaja: control atencional / memoria de trabajo / planificación.

71. ¿Qué canción suena? (3, 4 y 5 años)

Esta actividad pretende trabajar la memoria de canciones conocidas por los alumnos. El profesor pone un breve fragmento de la misma y los alumnos, al escucharla, tienen que identificar qué canción es. Pueden ser canciones escuchadas en clase o del cancionero que se esté creando a lo largo del curso. Se puede realizar en clase para que los alumnos, por turnos, intenten acertar la canción, o por equipos.

FE que trabaja: control atencional / memoria de trabajo / flexibilidad - control inhibitorio.

72. ¿Dónde está la bolita? (3, 4 y 5 años)

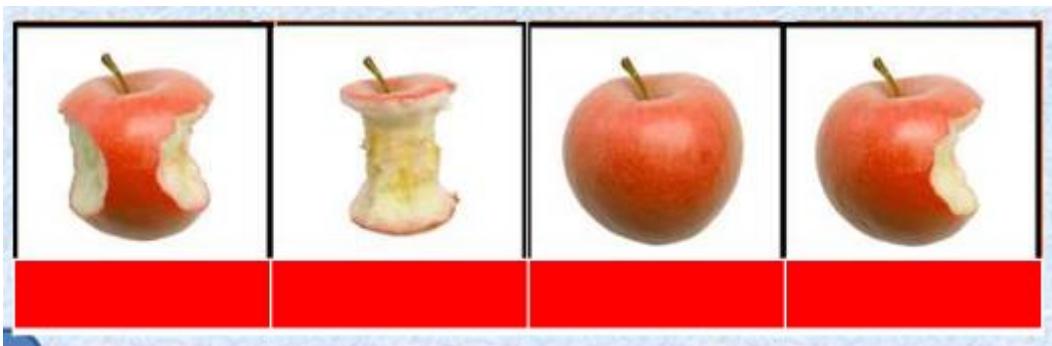
Para realizar este juego formaremos equipos de 3-4 alumnos y les daremos varios recipientes que les permitan tapar un objeto pequeño. Por turnos, un alumno esconderá el objeto en uno de los recipientes y los cambiará de

posición varias veces; cuando termine, los otros alumnos tienen que tratar de adivinar dónde se encontraba el objeto.

Aspectos que se trabajan: control atencional / memoria de trabajo.

73. Ordenar secuencias temporales (4 y 5 años)

El juego consiste en dar tarjetas a los alumnos para que ordenen secuencias de forma temporal. Por ejemplo: un amanecer, comerse una manzana, ...



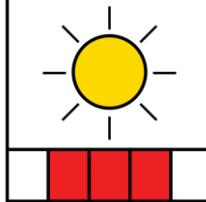
FE que trabaja: control atencional / planificación.

74. Pongamos la lavadora (5 años)

Consiste en que los alumnos tengan que escoger qué prendas cumplen con los requisitos necesarios para poder echar a la lavadora. Para poder jugar, se elaboran distintas fichas con muchos tipos de prendas de ropa para todo un año, incluyendo prendas de verano como bañador, pantalón corto, top... hasta prendas de invierno como gorro, guantes abrigo, chubasquero... De tal forma

que tendremos un banco de alrededor de unas 15-20 fichas de ropa. Además, se elaborarán unas tarjetas en la que se incluyan las indicaciones específicas para saber qué tipo de ropa tendremos que echar a la lavadora, y que se acompañarán de una explicación oral.

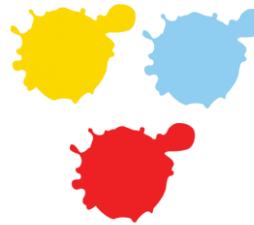
¡Vamos a poner la lavadora! Es verano y vamos a ir a la piscina.

		
ropa	verano	piscina

¡Vamos a poner la lavadora! Hace mucho frío y queremos salir a dar un paseo.

		
ropa	frío	calle

¡Vamos a poner la lavadora! Vamos a lavar solo las prendas de color azul, amarillo y rojo.

	
ropa	color



Aspectos que se trabajan: Control atencional / memoria de trabajo / planificación / flexibilidad - control inhibitorio.

75. ¡Qué suavecito! (3, 4 y 5 años)

Para realizar este juego, pondremos una música relajante e indicaremos a los niños que se sienten en el suelo y les entregaremos un elemento de la calma (un trozo de tela suave, pelota antiestrés, una pluma...) Les pediremos que respiren despacio, escuchen la música y hagan calmadamente lo que les vayamos indicando. En este punto, el maestro les irá dando instrucciones con voz muy relajada que consistirán en decirles que vayan haciendo movimientos tranquilos con varios elementos profundizando en el estado de calma al que puede llegar a través de la atención, y la concentración en el tacto al pasar el elemento elegido por diferentes partes del cuerpo: la nariz, las orejas, la otra mano, el brazo...

FE que trabaja: control atencional / flexibilidad - control inhibitorio / autogestión emocional.

76. Soplar pensamientos (3, 4 y 5 años)

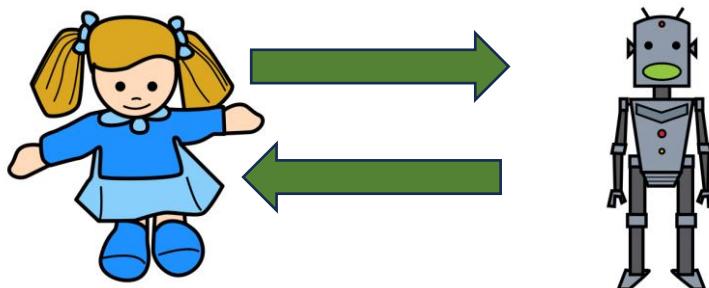
En el espacio de la calma se podrán trabajar a través de las metáforas, las emociones. Se dispondrá de papeles, pinturas, pajitas, rodillos... para que los niños que necesiten ir a ese espacio, puedan elegir poner un montoncito de pintura a modo de pensamiento y soplarlo con una pajita para expandirlo y poder ver cómo se puede mover y transformar los pensamientos.

Se podrán llevar los cuadros a casa para que muestren a sus familias sus nubes de preocupaciones, o se podrá crear un espacio en el aula para dejarlos.

Aspectos que se trabajan: autogestión emocional.

77. Muñeca de trapo - Robot (3, 4 y 5 años)

Se trata de practicar la relajación a través de los cambios de tensión y relajación con el cuerpo. Pediremos a los niños que actúen como un robot, con movimientos rígidos y los músculos muy tensos. A continuación, indicaremos por medio de una señal auditiva que dejen de ser robot para convertirse en muñecos de trapo, es decir, dejando de estar tensos para sentirse blandos, sin fuerza... El maestro modelará diferentes cambios entre sentirse robot-muñeco de trapo para trabajar la relajación.



Aspectos que se trabajan: control atencional / autogestión emocional.

78. Buscar formas en las nubes (4 y 5 años)

Podremos entregar fotos de nubes para que de forma individual o por equipos encuentren dibujos e imágenes en ellas. Trabajar el encontrar distintas formas en una misma nube o dibujar de forma más libre. Se trata de usar la imaginación para encontrar distintas formas que las del compañero sin intentar tener las mismas, dar vueltas a las nubes para mirarlas desde diferentes perspectivas...

Además, podrá disponerse en el espacio de la calma imágenes de nubes para que los niños puedan utilizarlas si lo necesitaran.

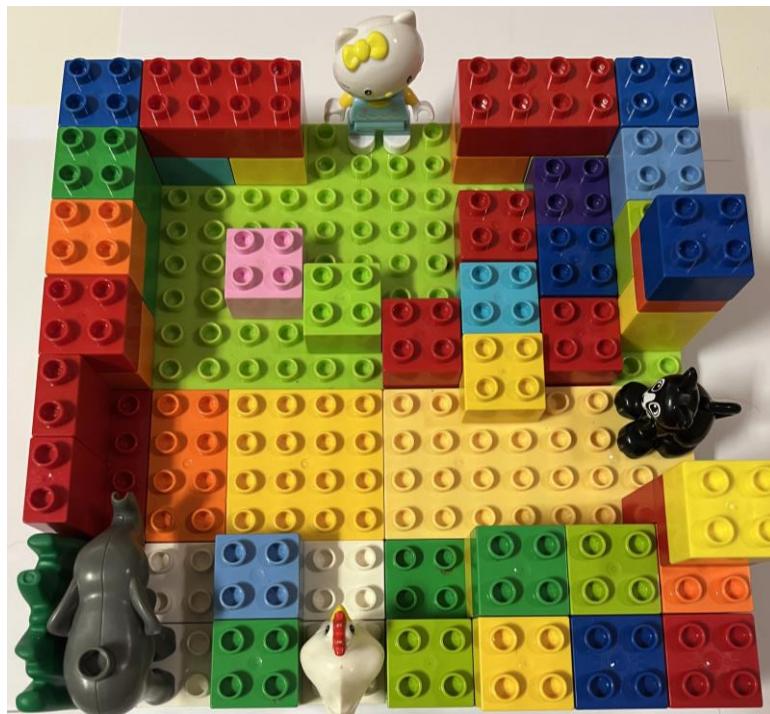


Aspectos que se trabajan: flexibilidad - control inhibitorio / autogestión emocional.

79. Voy a buscar a mis amigos (3, 4 y 5 años)

Este juego consiste en presentar a los niños un laberinto, que podemos crear con cartones de colores, o piezas de lego. El objetivo es trabajar la FE de planificación, mediante el juego y la manipulación de juguetes.

Un ejemplo de laberinto sería el siguiente:



En la entrada al laberinto colocaremos un muñeco, que los niños pueden manipular y, colocados en diferentes lugares, algunos animales.

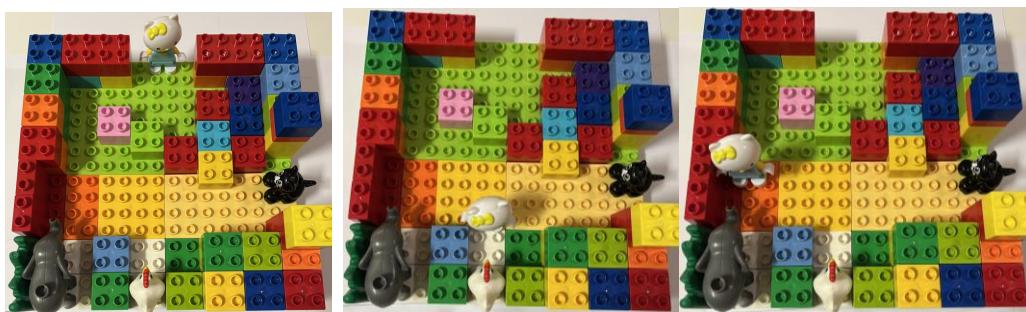
Les diremos que ellos tienen que mover al muñeco, andando, para ir a ver a su amigo (... por ejemplo, el elefante).

Ejemplo 1:



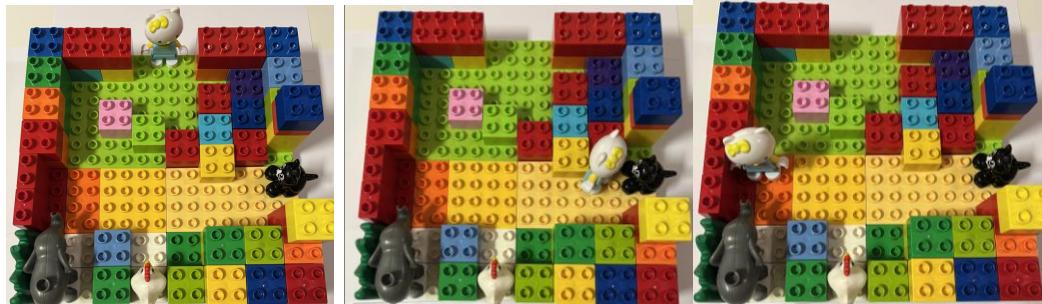
Una vez hecho esto en varias ocasiones, podemos aumentar la complejidad, indicándole que, antes de ir a ver al amigo elefante, tenemos que ir a ver a la amiga gallina, ampliando el recorrido hasta llegar al elefante.

Ejemplo 2:



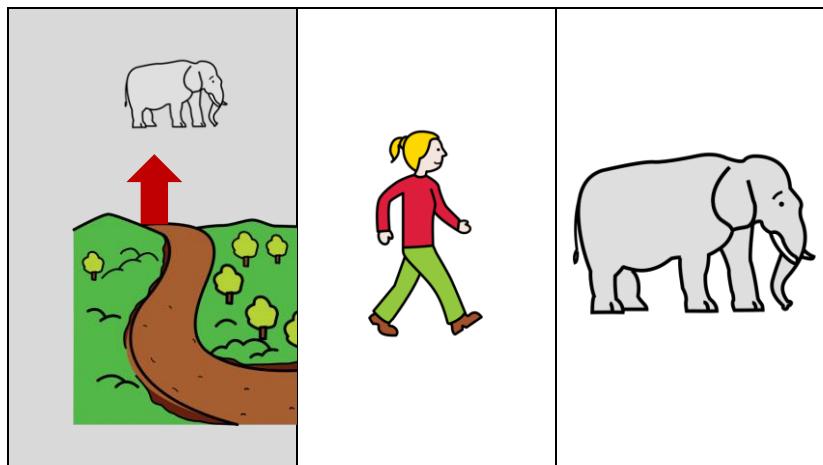
Posteriormente, hay que ir a ver al amigo gato, antes de ir a ver al amigo elefante.

Ejemplo 3:

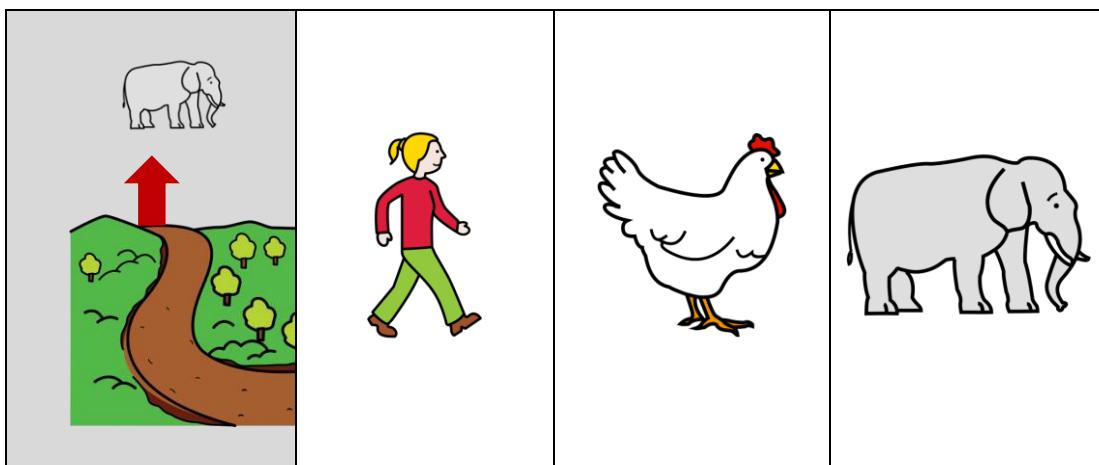


Es adecuado el uso de claves visuales para que comprendan mejor las instrucciones verbales. Además, una vez hayamos realizado esta actividad en varias ocasiones, podemos hacer que sean más autónomos, disminuyendo el apoyo personal y verbal. Algunos ejemplos de claves visuales:

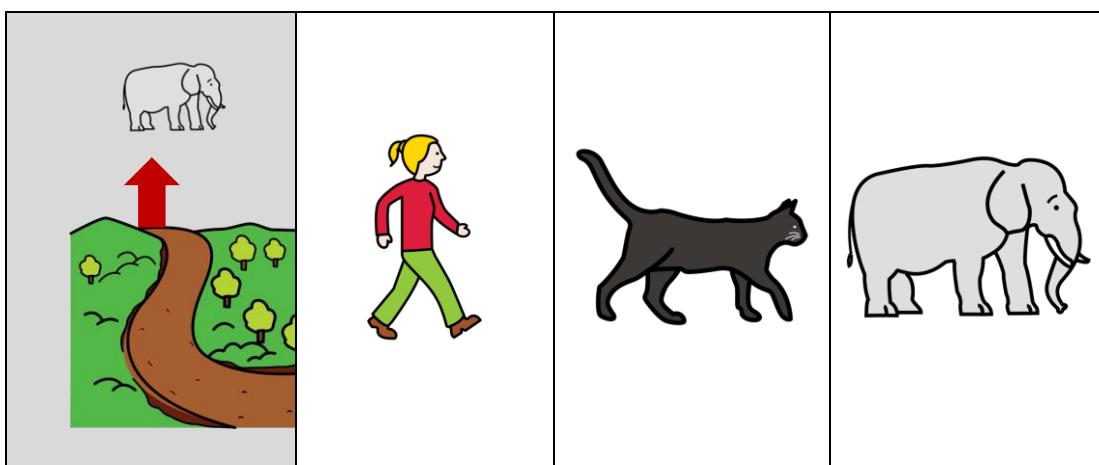
Ejemplo 1:



Ejemplo 2:



Ejemplo 3:



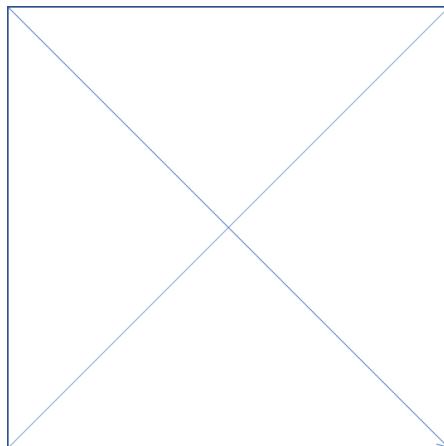
Para aumentar la complejidad, además de indicarles dónde tienen que ir, y en qué orden, podemos incluir los lugares por los que no tienen que pasar. De este modo, estaremos favoreciendo las funciones ejecutivas de control inhibitorio - flexibilidad, además de la planificación.

FE que trabaja: planificación / control inhibitorio - flexibilidad.

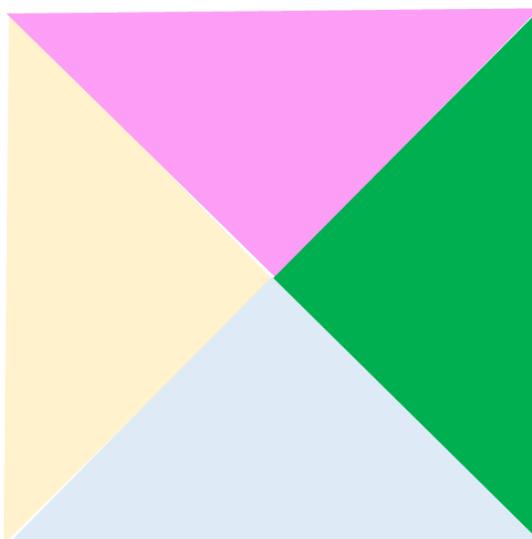
80. En busca de la forma perdida (5 años)

Otro ejemplo de tarea para potenciar la flexibilidad es señalar todas las figuras geométricas que aparezcan en un diseño complejo, en el que deberá cambiar la perspectiva para localizarlas todas, porque pueden aparecer superpuestas.

Por ejemplo, señala todos los triángulos que puedas ver en el siguiente diseño:



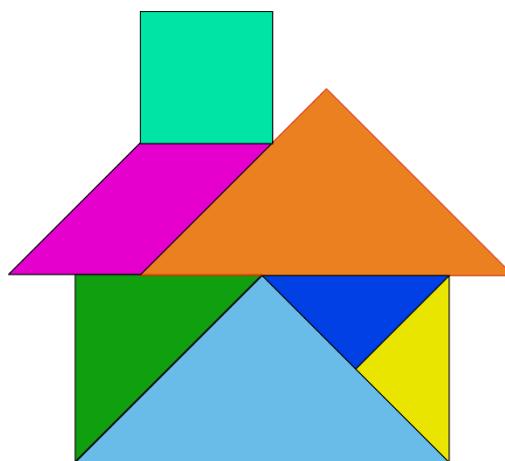
En este ejemplo, algunas posibles soluciones serían:



FE que trabaja: planificación / control inhibitorio - flexibilidad.

81. Tangram (5 años)

Otra actividad para trabajar las funciones ejecutivas son las del tipo tangram, que consisten en construir figuras complejas utilizando figuras geométricas más simples.



FE que trabaja: control inhibitorio - flexibilidad, planificación.

82. ¿Cómo se sienten? (3, 4 y 5 años)

Para realizar esta tarea, presentaremos a los alumnos fotos de personas que están expresando claramente una emoción.

Este documento ha sido elaborado por el EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH
 de la Comunidad de Madrid, bajo licencia CC BY-NC 

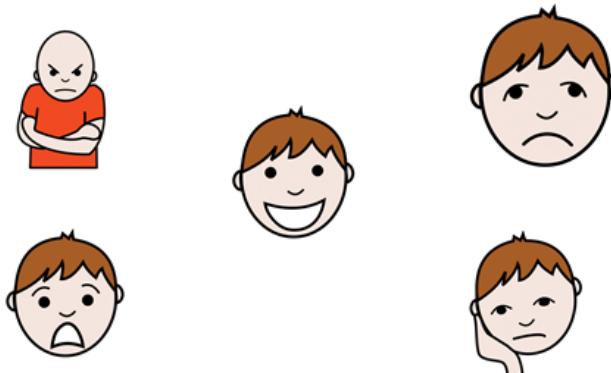
¿Cómo se sienten?



Además, les entregaremos pictogramas que expresan las emociones y les pediremos que asocien cada uno de ellos con la foto correspondiente, al mismo tiempo que expresan verbalmente de qué emoción se trata.

Con los alumnos más mayores podemos intentar que expresen en qué situaciones se pueden sentir ellos como las personas de las fotos.

Este documento ha sido elaborado por el EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH
 de la Comunidad de Madrid, bajo licencia CC BY-NC



• Autor pictogramas: Sergio Palao. Origen: [ARAGONC](http://www.aragonc.org) (<http://www.aragonc.org>). Licencia: CC BY-NC SA.
 Propiedad: Gobierno de Aragón (España)

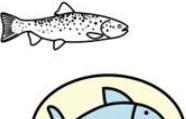
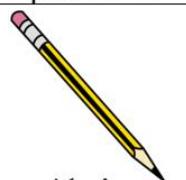
83. Vamos de compras (3, 4 y 5 años)

Este juego consiste en que los alumnos hagan recorridos a través de una plantilla, siguiendo las instrucciones dadas. Vamos a comprar pescado, un lapicero y luego vamos a jugar en el parque.

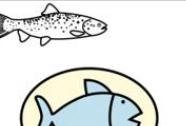
Vamos de compras



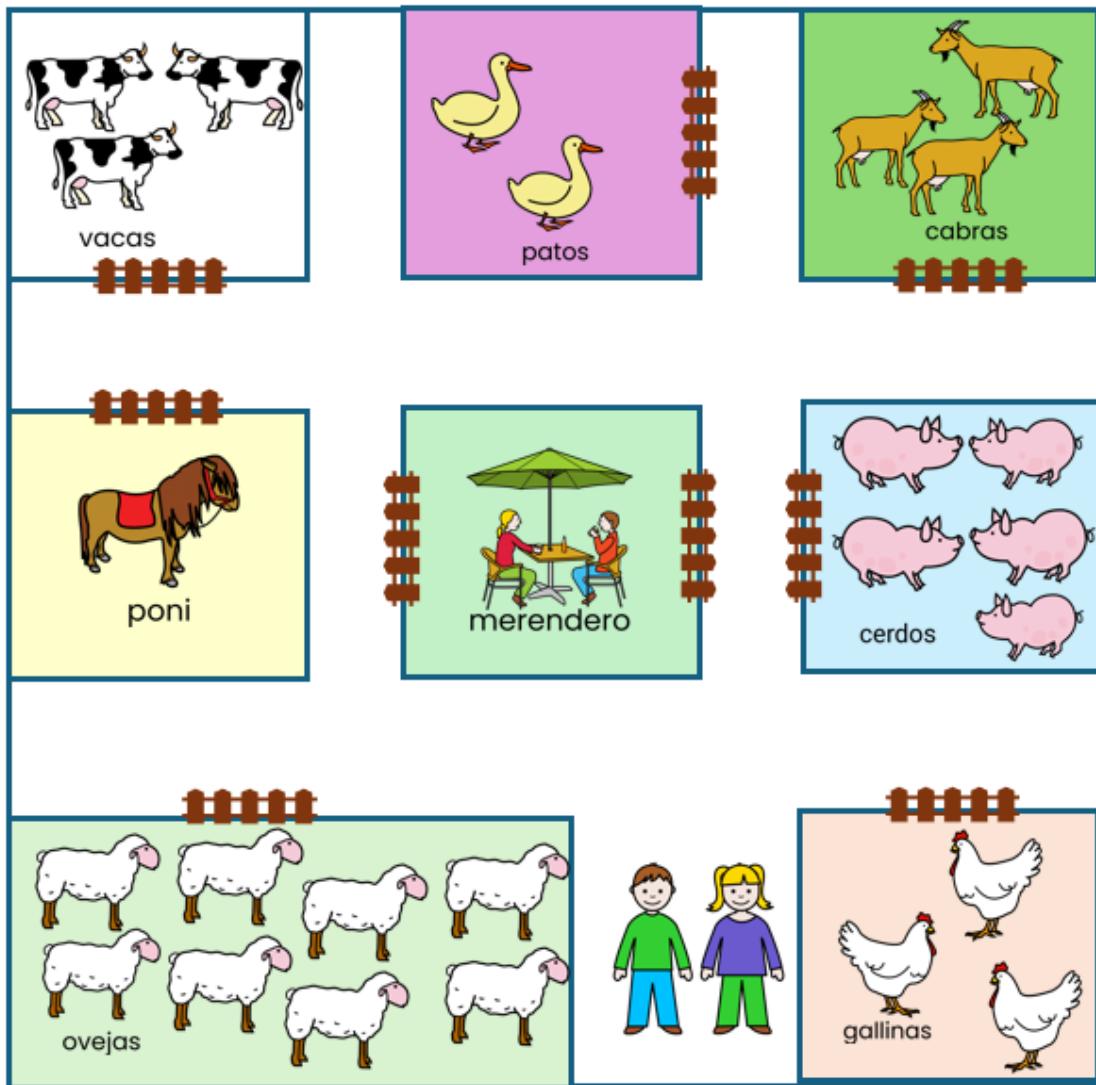
Podemos proporcionar las instrucciones de forma oral, con lo cual estaremos trabajando además de la planificación la memoria de trabajo. Pero con alumnos más pequeños o para dar un mayor número de instrucciones podemos presentar estas en forma de pictogramas.

1		 pescado
2		 lápiz
3		 parque

También podemos incrementar la complejidad, indicando lugares por los que no se puede pasar.

1		 pescado
2		 lápiz
3		 perfume
4		 parque

Podemos realizar múltiples variantes de esta actividad utilizando diferentes plantillas, como esta que vemos a continuación:

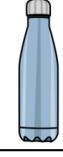


FE que trabaja: control atencional / memoria de trabajo / planificación.

10. INTERVENCIÓN: IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS

Es importante implicar a las familias en la prevención de dificultades en el desarrollo de las funciones ejecutivas. Para ello, es necesario que facilitemos algunas pautas que pueden contribuir de forma eficaz a prevenir la aparición de dichas dificultades:

- Procurar un ambiente familiar positivo donde el niño se sienta querido y aceptado.
- Establecer unas rutinas familiares estables. No necesariamente deben ser rígidas, pero sí es importante que, cuando haya una variación en las mismas, se expliquen a los niños las causas que justifican ese cambio.
- Incluir dentro de las rutinas diarias tiempo suficiente de sueño, al menos ocho horas, fijando una hora estable para irse a dormir. No aceptar, dentro de esta rutina, que los niños utilicen aparatos electrónicos en la cama.
- Es importante que las rutinas diarias de la familia contemplen que los niños vayan asumiendo pequeñas responsabilidades adecuadas a su edad: ayudar a poner o quitar la mesa, recoger la habitación, preparar la mochila para ir al cole... Podemos ver a continuación, una secuencia de pictogramas para ayudar a los niños en esta última tarea:

					
mirar	guardar	guardar	guardar	cerrar	poner

MI HORARIO					
SESIONES	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
DESAYUNO					

Estas secuencias de pictogramas se les pueden proporcionar a las familias desde el centro escolar.

- Asimismo, es importante que las familias les permitan progresivamente hacer las cosas: que coman solos, que se vistan, que se laven los dientes... Solo haciendo cosas por sí mismos los niños desarrollarán sus funciones ejecutivas y serán progresivamente más autónomos. Podemos encontrar un tríptico en el **Anexo 81** del Programa inclusivo para el desarrollo de las funciones ejecutivas en E. Infantil, primer ciclo (2-3 años). También se ha elaborado una propuesta de cartel de responsabilidades, que refleja responsabilidades sencillas que los niños pueden ir haciendo a lo largo de la semana en el que se puede marcar las veces que realizan esta tarea, que puede encontrarse en el **Anexo 101**.
- Evitar una exposición excesiva a la televisión, los videojuegos y los aparatos electrónicos en general. Podemos encontrar un tríptico dirigido a las familias en el **Anexo 33** del Programa inclusivo para el desarrollo de las funciones ejecutivas en E. Infantil, primer ciclo (2-3 años).
- Seguir unas pautas alimenticias adecuadas: alimentación variada y equilibrada, nos supresión de ninguna de las comidas, evitar alimentos triturados...
- Incluir en las rutinas diarias un tiempo para el juego al aire libre y/o para la iniciación en la práctica de algún deporte, preferentemente de equipo.

- Contemplar en las rutinas diarias un tiempo para el juego en el que participen diferentes miembros de la familia. Es recomendable que algunos de estos tiempos se dediquen a los juegos de mesa que contribuyen de una forma muy clara a fomentar la atención, la memoria, la planificación, la inhibición y la flexibilidad. Podemos encontrar una selección de juegos de mesa en el **Anexo 84**.
- Fomentar que, en los momentos de juego, los niños incluyan la realización de actividades del tipo de buscar diferencias, laberintos, puzzles, construcciones... Algunas de estas actividades pueden realizarlas mediante aplicaciones, utilizando dispositivos electrónicos. En principio, a los niños esta opción les atraerá más, pero como ya hemos dicho anteriormente, hay que evitar que pasen tiempo manipulando este tipo de dispositivos.
- Contemplar un tiempo diario para la narración de historias o para la lectura de cuentos.
- Establecer espacios ordenados donde los niños puedan encontrar sus juguetes y donde deberán recogerlos cuando terminen de jugar con ellos. En este sentido, es importante que los padres se conviertan en un modelo de orden en el hogar.
- Establecer unas normas de conducta en el ámbito familiar que sean estables y estén ajustadas al nivel de desarrollo del niño. También es necesario que se establezcan de antemano las consecuencias que conllevará el incumplimiento de las mismas. Estas consecuencias deben ser también ajustadas al momento evolutivo, ser inmediatas en el tiempo e inevitables. Respecto al cumplimiento de las normas es fundamental que



los padres se constituyan en modelos de respeto a las normas en los diferentes ámbitos que comparten con sus hijos.

- Un aspecto importante en estas primeras etapas del desarrollo es trabajar la tolerancia a la frustración. Para ello es importante que los niños tengan claro cuándo, cómo y dónde pueden hacer uso o disfrutar de aquellos objetos o actividades que tienen un gran valor de refuerzo para ellos. Estas condiciones deben estar establecidas en las rutinas y normas y no deben responder a criterios arbitrarios del momento. Por supuesto, cuando los niños intenten hacer uso de estos privilegios en momentos no acordados los padres deberán mantenerse firmes en relación con lo establecido previamente y ofrecer a sus hijos las razones por las que se ha tomado esa decisión, haciéndole ver cuál será el momento, en el que podrá conseguir lo que pretende, buscando las referencias temporales necesarias para que pueda entender la necesidad de la demora en el tiempo.
- En lo referente a la expresión de las emociones, es importante que no se ceda a las rabietas, evitando que el niño consiga aquello que quería para que termine este tipo de conducta. Cuando el niño inicia una rabieta los padres deben evitar prestarle atención y mantenerse firmes en su postura inicial respecto a los deseos del niño. Una vez termine la rabieta y el niño esté más tranquilo, es fundamental que se le explique por qué no debe expresar así sus deseos, cómo debe hacerlo de forma adecuada y, por supuesto, explicarle de qué forma y cuándo podrá obtener aquello por lo que se inició la rabieta relacionándolo, siempre que sea posible, con las normas y rutinas previamente establecidas.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71-82.

Ardila, A. (2008). Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Vol.8, No.1, pp. 1-21

Aydmune, Y., Stelzer, F., Krzemien, D., & Introzzi, I. (2019). Flexibilidad cognitiva y tres procesos inhibitorios durante los primeros años de la escolaridad primaria. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 23(2), 186-202.

Baddeley, A. D. (1992) *Science, New Series* Vol. 25 Nº 5044 Pág. 556- 559

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423

Bermeosolo, J. (2012). Memoria de trabajo y memoria procedimental en las dificultades específicas del aprendizaje y del lenguaje: algunos hallazgos. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, 11, Pág. 57-75.
<https://doi.org/10.5354/rcdf.v11i0.24516>

Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., Smith, C. E., Canal Bedia, R., & Alonso Parras, E. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas del comportamiento: Guía práctica para el cambio positivo*. Alianza Editorial.

Cock, M. R., Matute, E., & Jurado, M. B. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 8(1), 23-46.

Diamond, A. (2016) Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In Griffin, J., McCardle, P. and Freund, L. (ed) *Executive Functions in Pre-school Age-Children. Integrating Measurement, Neurodevelopment and Translational Research*, (pp 11-44). American Psychological Association.

Jarque, J. (2015). Cuentos para portarse bien en el colegio. Editorial CCS

Jarque, J. (2020). Cuentos con trucos para portarse bien en el colegio. Editorial CCS.

Jarque, J. (2020). Intervención educativa en el TDAH. Editorial CCS.

Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología. UCA*. Vol. 7, Nº 13.

López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje: Aportes de la neuropsicología. *Cuad. Neuropsicol.* Vol. 5 Nº 1, Pág. 25-47.

Marina, J.A. y Pellicer, C. (2015). La inteligencia que aprende. Editorial Santillana.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., & Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. DOI: 10.1006/cogp.1999.073.

Portellano, J. A. (2018). Neuroeducación y funciones ejecutivas. Editorial CEPE.

Real Academia Española (RAE). INFORME DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA sobre el uso del lenguaje inclusivo en la Constitución Española, elaborado a petición de la vicepresidenta del Gobierno. Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española, [S.I.], p. 5-207.

Tirapu, J., García, A., Luna, P., Roig, T. y Pelegrín, C. (2008 A). Modelos de funciones y control ejecutivo (I). Revista de Neurología, 46 (11), 684 - 692.

Tirapu, J., García, A., Luna, P., Roig, T. y Pelegrín, C. (2008 B). Modelos de funciones y control ejecutivo (II). Revista de Neurología, 46 (12), 742 - 750.

Wodka, E. L., Mark Mahone, E., Blankner, J. G., Gidley Larson, J. C., Fotedar, S., Denckla, M. B., & Mostofsky, S. H. (2007). Evidence that response inhibition is a primary deficit in ADHD. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 29(4), 345-356.