



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

**Carrera de Educación Inicial, Estimulación e
Intervención Precoz**

**“CONTROL EMOCIONAL Y FUNCIONES EJECUTIVAS
EN NIÑOS PREESCOLARES (3-5 AÑOS): GUÍA DE
APOYO A LOS PADRES EN TIEMPOS DE COVID-19”**

Autora:

Vanessa Arias Palomeque

Directora:

Mg. Cindy López

Cuenca – Ecuador

2022

DEDICATORIA

A mis hijos, Zarita y Tomás, porque son mi inspiración, mi motor y mi sueño hecho realidad, a mi esposo Pablo por las largas jornadas, por el apoyo constante y su amor incondicional, a mis padres Sergio y Yolanda, porque sin ellos nada de esto sería posible, porque este sueño es tan mío como de ustedes.

AGRADECIMIENTO

A mis hijos y esposo, a mis padres y a mis hermanas, Mireya, Emilia y Paola por su infinito apoyo y fuerzas, a Pablo y Graciela por ser incondicionales en este camino.

A Montessori School Cuenca, Gabriela y Verónica, por ser este motor y esta motivación constante en mi camino.

A mis queridos docentes de la Universidad del Azuay, segura estoy que recibí lo mejor de cada uno.

RESUMEN

Debido a la situación por Covid-19, se plantea este estudio de tipo cuantitativo-descriptivo, con el objetivo de determinar el nivel de control emocional en niños prescolares (3-5 años) partiendo del reporte de padres de familia en tiempos de confinamiento. Se evaluó el reporte de los cuidadores de 25 niños de la ciudad de Cuenca, mediante el uso y aplicación del test Brief-P, los resultados fueron tratados por un software estadístico.

El estudio comprobó que el funcionamiento ejecutivo se considera "Normal", para la mayoría de niños, pero, se observó la existencia de hasta un 48% de niños que manifiestan un riesgo clínico, en funciones como: *PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN* e *INHIBICIÓN*.

Como resultado se desarrolló una guía de apoyo para padres de familia, con actividades que estimulen el desarrollo de las funciones ejecutivas.

Palabras claves: Control emocional, funciones ejecutivas, preescolares.

ABSTRACT

Due to the Covid-19 situation, this quantitative-descriptive study was proposed, in order to determine the level of emotional control in preschool children (3-5 years) based on the report of the parents during times of confinement. The report given by caregivers of 25 children from Cuenca was evaluated through the use and application of the test Brief-P, the results were processed by statistical software. The study found that executive functioning is considered "normal" for most children, but it was observed that up to 48% of children were found to be at clinical risk in functions such as PLANNING AND ORGANIZATION and INHIBITION. As a result, a support guide for parents was developed, with activities that stimulate the development of executive functions.

Keywords: Emotional Control, executive functions, preschoolers.



Translated by

A handwritten signature in blue ink that reads 'Vanesa Arias Palomeque' with a small 'P' at the end.

Vanesa Arias Palomeque

ÍNDICE

Resumen	III
Abstract	III
Introducción	1
Capítulo 1: Fundamentación teórica	
1.1 Desarrollo emocional	2
1.2 La escuela como potenciador del desarrollo emocional	8
1.3 La familia como base del desarrollo emocional infantil	10
1.4 Impacto emocional en infantes en situaciones emergentes	11
Capítulo 2: Funciones ejecutivas	14
2.1 Definición Función Ejecutiva	15
2.2 Inhibición	17
2.3 Flexibilidad	18
2.4 Control emocional	19
2.5 Memoria de trabajo	20
2.6 Planificación y Organización	21
Capítulo 3: Metodología	21
3.1 Instrumentos	22
3.2 Análisis	23
3.3 Resultados	23
3.4 Conclusiones	24
Capítulo 4: Guía de apoyo para padres de familia, desarrollo de funciones ejecutivas y control emocional.	25
4.1 Elaboración de la guía	25
4.2 Orientaciones metodológicas	26
4.3 Actividades dirigidas	27
Discusión	33
Conclusiones	34
Referencias	35

Introducción.

El día 12 de marzo del 2020, por decreto general en el Ecuador (Creamer, 2020) se suspendieron las clases en todos sus niveles, incluyendo educación inicial, con el objetivo de evitar la propagación de la pandemia COVID-19, sin mayores datos de cómo o cuándo se retornaría a las aulas los estudiantes de todo el asumieron la modalidad virtual, dando apertura a nuevos procesos tanto educativos como emocionales, bajo el slogan “quédate en casa” trabajos, educación y relaciones sociales se enfrentaron a un real y decisivo distanciamiento.

Por lo tanto, los niños de educación inicial dejaron de ver a maestros y compañeros, dejaron rutinas extracurriculares y se sometieron al confinamiento preventivo obligatorio, finalmente, se anunció que para las regiones sierra y amazonia los estudiantes deberían culminar el año lectivo, y retomar el siguiente de forma virtual. Sin embargo, toda esta cadena de acontecimientos ha generado una importante influencia en el control emocional regular esperado para los niños, fomentando la cantidad de eventos detonantes, como es la información que crea ansiedad, ausencia de personas que brindaban estabilidad a los niños, una nueva y extraña convivencia con padres de familia que no eran los cuidadores habituales, y la nueva experiencia de ver, aprender, jugar, cantar, a través de una pantalla, en el caso de tener los accesos que la tecnología permite, y consecuencia a ello o predecesor a lo mismo, nos encontramos con padres de familia que no necesariamente conocen de recursos u opciones saludables para sostener este control emocional de sus hijos.

Es importante el manejo de algunos conceptos y la contextualización de los mismos, en el marco de lo “esperado” para los niños, indistintamente de los parámetros actuales que se exigen por la pandemia, Al respecto Solé y Coll indican “...necesitamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades; planificar la actuación; para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello” (1998).

Por lo tanto, esta investigación se encuentra enfocada en conocer el estado emocional representado a través de las manifestaciones de las funciones ejecutivas en niños de etapa preescolar, durante el tiempo que comprendió el confinamiento en el Ecuador, mediante el uso y aplicación de un recurso como lo es el test BRIEF-P, y a su vez

determinar cuáles han sido las áreas en las que los niños han manifestado mayor incidencia, y, a partir de ello, generar una propuesta de apoyo para padres en tiempo de confinamiento.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 Desarrollo emocional.

Durante los primeros años de vida el lenguaje y el pensamiento cobran importancia relevante en el desarrollo integral de las niñas y los niños. (Gildemeister y Sánchez, 2013). En la medida que el lenguaje permite el intercambio y la comunicación entre las personas (Piaget 1961; 1977), estimula la creación de conexiones neuronales (Bedregal y Pardo, 2004). Es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento.

Vigotsky en 1984 (Gildemeister y Sánchez, 2013) plantea desde una perspectiva socio-cultural, que el lenguaje es auto-regulador de las emociones, posibilitando en las niñas y los niños el conocimiento de sí mismos y de los demás.

El lenguaje es puente para la comunicación y socialización, mediante el cual las niñas y los niños expresan sus emociones, sentimientos y pautas de comportamiento social.

En torno a los cinco años la adquisición del lenguaje verbal en las niñas y los niños favorece el desarrollo de importantes aspectos psicológicos, cognitivos y sociales vinculados al conocimiento emocional. (Gildemeister y Sánchez, 2013; Guil, Mestre y Nuñez-Vázquez, 2007). El desarrollo de capacidades sociales posibilita a los niños de cinco años expresar, discriminar e imitar diferentes expresiones faciales y vislumbrar su significado emocional (Guil, *et al.*, 2007). La construcción de sí mismo, que se inicia mediante la experiencia corporal, la comunicación verbal y no verbal con los agentes socializadores (familia, Jardín de Infantes, educadores) y con otros niños (Gildemeister y Sánchez, 2013), fomenta la capacidad de las niñas y los niños hacer conscientes las emociones. (Guil, 2007)

La conversación entre las niñas y los niños y sus adultos significativos, crea una comunidad en la cual se entretajan significados, generando capacidad autorreflexiva, que conlleva a la construcción de sí mismo, y al ajuste de la conducta, preparando de

esta manera a las niñas y los niños para adentrarse de manera apropiada a la comunidad social, a la cual pertenece (Giménez-Dasí y Quintanilla ,2009)

El desarrollo tiene lugar cuando se observan cambios duraderos. En la persona coinciden el cambio y la estabilidad, dado que los cambios de las diversas competencias personales transcurren a distintas velocidades y en su interacción producen cierta estabilidad, por ejemplo, en la autonomía de la persona o en su bienestar (Martin y Kliegel, 2004).

Bisquerra (2003), por otro lado, define la inteligencia emocional en un marco de inteligencias múltiples, siendo la competencia emocional el factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social

Para Vilorio (2005) los fundamentos de la educación emocional y el desarrollo de la inteligencia emocional deben buscarse en la pedagogía y la psicología, aunque ya Platón decía: "la disposición emocional del alumno determina su habilidad de aprender". Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales: habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2003). En la "Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning" (CASEL), también definen el desarrollo emocional en el mismo sentido. Este proceso emocional envuelve todas las fases del desarrollo humano, dando respuesta a necesidades que la educación académica no alcanza (Bisquerra, 2003). La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2002).

A través de la perspectiva de Piaget podríamos considerar que el desarrollo afectivo o emocional es un proceso y en el mismo se establece, madura y crece el estado afectivo, es decir, en este proceso, el niño adquiere un sentido y da forma a sus afectos, además crea un patrón que determina su manera de vivirlos, la interpretación que hace de los mismos y las conductas afectivas que manifestará en situaciones posteriores.

Las etapas que describe Piaget son las ya conocidas del desarrollo cognitivo, con una óptica desde lo afectivo – emocional según el artículo desarrollado por Rodríguez (2016):

Etapa sensorio-motora (0 a 2 años). En esta etapa el niño se relaciona con la realidad a través de las sensaciones y los movimientos, todavía no es capaz de realizar operaciones mentales, éstas se reducen a reacciones circulares. A nivel afectivo el niño de esta etapa explora su afectividad, manipula, experimenta, toca objetos y aporta un significado afectivo elemental que se centra en lo que considera agradable o desagradable.

Etapa Pre-operacional (3 a 7 años). El niño de esta etapa es capaz de pensar simbólicamente y adquiere el lenguaje, pero aún no realiza operaciones propiamente dichas, su pensamiento es muy diferente al del adulto. El pensamiento es intuitivo, es decir se basa en emociones y sensaciones. A nivel afectivo se puede señalar que aparecen los sentimientos de antipatía o simpatía hacia las personas, la categorización de lo que resulta agradable y desagradable se extiende a las personas. Además, aparecen los primeros sentimientos morales, la vida afectiva del niño se ve regulada por sus propios intereses y valores.

En los primeros años de vida, en el cerebro humano las conexiones neuronales se forman con mucha más rapidez que durante el resto de la vida. Por lo cual, los procesos de aprendizaje se producen en esta etapa con mayor facilidad que en cualquier otro momento posterior. La primera infancia ofrece una oportunidad única de poner en marcha el desarrollo y educación de las capacidades emocionales y afectivas. En definitiva, la vida afectiva del niño/a es la base de la vida afectiva del adulto, de su carácter y personalidad.

De manera que se comprenda mejor el proceso evolutivo emocional de un individuo, es preciso revisar el enfoque de Erick Erikson (1990), quien sostuvo que un ser humano con un desarrollo sano atraviesa ocho etapas entre la infancia y la edad adulta, considera que es necesario que la persona domine los retos que se presentan en cada etapa, más si no son superados se esperarían que aparezcan como un problema en el futuro.

Según la premisa de *mutualidad* de Erikson que estableció la importancia de las interacciones generacionales, padres - hijos, abuelos – nietos, concuerda con lo ya establecido por Freud, que decía sobre la clara, directa y drástica influencia de los padres en el desarrollo de los niños. Pero Erikson amplió el concepto, mencionando la premisa de que los niños también influían en el desarrollo de los padres (Guerri, 2020).

Según el aporte de Guerri (2020), Erikson fue conocido por la expansión de los estadios de Freud, además señala que el desarrollo funciona también por factores genéticos, es decir, hereditarios, y que los avances están determinados por nuestros éxitos o fracasos en los estadios precedentes.

Los estadios desarrollados por Erikson se pueden observar Grafico 1 tomado del estudio de Guerri (2020).

Estadio (edad)	Crisis psicosocial	Relaciones significativas	Modalidades psicosociales	Virtudes psicosociales	Maladaptación y Malignidades
I (0-1) infante	Confianza vs. desconfianza	Madre	Coger y dar en respuesta	Esperanza, fe	Distorsión sensorial y Desvanecimiento
II (2-3) bebé	Autonomía vs. vergüenza y duda	Padres	Mantener y dejar ir	Voluntad, determinación	Impulsividad y Compulsión
III (3-6) preescolar	Iniciativa vs. culpa	Familia	Ir más allá jugar	Propósito, coraje	Crueldad y Inhibición
IV (7-12) escolar	Laboriosidad vs. inferioridad	Vecindario y escuela	Completar Hacer cosas juntos	Competencia	Virtuosidad Unilateral y Inercia
V (12-18 o más) adolescencia	Identidad yoica vs. confusión de roles	Grupos, Modelos de roles	Ser uno mismo. Compartir ser uno mismo	Fidelidad, lealtad	Fanatismo y Repudio
VI (los 20's) adulto joven	Intimidad vs. aislamiento	Colegas, amigos	Perderse y hallarse a uno mismo en otro	Amor	Promiscuidad y Exclusividad
VII (20's tardíos a 50's) adulto medio	Generabilidad vs. autoabsorción	Hogar, Compañeros de trabajo	Lograr ser Cuidar de	Cuidado	Sobrex tensión y Rechazo
VIII (50'...) adulto viejo	Integridad vs. desesperación	Los humanos o los "míos"	Ser, a través de haber sido. Enfrentar el no ser	Sabiduría	Presunción y Desesperanza

Ilustración 1: Estadios Erikson- Psicoactiva.

Por los fines investigativos de esta elaboración se indagará brevemente en los estadios correspondientes a nuestras edades de estudio (0-5 años).

Estadio I: Confianza VS Desconfianza

El primer estadio, el de infancia o etapa sensorio-oral comprende los primeros 12 a 18 meses de vida. El objetivo principal es desarrollar la confianza, sin eliminar la capacidad de desconfiar. Si en el ambiente familiar (padre, madre) proporcionan al niño un grado de familiaridad, constancia y continuidad, el niño es capaz de desarrollar

sentimientos hacia lo conocido por él, especialmente las personas que hacen su mundo social, es un lugar seguro para estar; que en las personas se puede confiar. También, a través de las respuestas que encuentra en sus padres, el niño aprende a confiar en su propio cuerpo, capacidades, a reconocer sus necesidades biológicas. Si los padres muestran desconfianza, y no saben cómo proceder; si muestran resistencia o rechazo al bebé, o de alguna forma le hacen daño, también si su atención e interés no está totalmente direccionada al niño, como resultado se encontrará a un niño que desarrollará desconfianza, se mostrará temeroso y dudará de todos quienes lo rodeen.

Es importante mencionar, que no se espera que los padres no tengan errores o estén cercanos a la perfección. Pues de todas formas los padres que están cercanos a la sobreprotección, quienes reaccionan a la inmediatez de la solicitud del niño, influyen en un desarrollo “mal adaptativo” o desajuste sensorial como lo llama Erikson, y como resultado encontramos niños muy confiados en propios y extraños, incluso demasiado crédulos. Estos niños y posteriores adultos no creen en la maldad direccionada hacia ellos mismos. Aunque en teoría resultaría peor la tendencia a la desconfianza, el ser muy confiados también podría ponerlos en situaciones de riesgo y exposición. Lo importante sería lograr un equilibrio, de esta forma el niño desarrollará la virtud de esperanza, una excelente herramienta para considerar que habrá una solución al final de todo, a pesar de que las cosas no vayan del todo bien. Una de las señales que nos permiten reconocer si está correctamente encaminado este estadio, es ver si el niño es capaz de esperar pacientemente o sin mucha presión la respuesta ante alguna necesidad.

Estadio II: Autonomía VS Vergüenza y Duda

El segundo estadio es reconocido como anal-muscular de la niñez temprana, desde alrededor de los 18 meses hasta los 3-4 años. El principal objetivo es el de alcanzar la mayor autonomía posible, a pesar de mantener en ciertas ocasiones cierta vergüenza y un grado de duda. Si los cuidadores a cargo como papá o mamá permiten la exploración y manipulación en su medio, se desarrolla un sentido de autonomía e independencia. El trabajo de padres está en encontrar el punto medio entre no desalentar este interés natural de exploración ni tampoco forzarlo demasiado a probar nuevas experiencias. Se considera que en esta etapa los padres deben “firmes pero tolerantes”, y desde luego es bueno. De esta forma, el niño desarrollará tanto un autocontrol como una

autoestima alta. Por lo contrario, si los padres o cuidadores interfieren rápidamente o en reiteradas ocasiones cuando el niño desea explorar nuevas experiencias, fácilmente se generan dudas, desconfianza en tomar la iniciativa, y como resultado el niño se dará por vencido fácilmente, tendrá una baja autoestima y desconfiará de sus habilidades.

Existen también otras formas de que el niño sienta vergüenza y duda. Si no delimitamos, ponemos restricciones y dejamos una libertad sin guía, o le prestamos ayuda en hacer lo que él podría hacer solo, también le transmitimos un mensaje de que él no es capaz, y de que no es suficientemente bueno. Es el momento de ser pacientes para que el alcance un aprendizaje a pesar del tiempo que le tome, sin embargo, la vergüenza y duda no solo es inevitable, existirán ocasiones en que, sin ellas, se desarrollará lo que Erikson llama impulsividad, es decir acciones sin premeditación que resultaran en un futuro en toma de decisiones que los exponga sin límites y con atropellos a los demás y a sí mismo.

Nuevamente lo importante es el equilibrio positivo entre la autonomía y la vergüenza y la culpa, desarrollaremos la virtud de una voluntad poderosa o determinación.

Estadio III: Iniciativa VS Culpa

Este es el estadio genital-locomotor o la edad del juego. Desde los 3-4 años hasta los 5-6 años, el objetivo principal es fundamental es desarrollar la iniciativa sin una culpa exagerada. La iniciativa es básicamente una respuesta positiva ante los retos del mundo, asumir responsabilidades, aprender habilidades y sentirse útil. Lo importante es que los padres pueden animar a los niños a llevar a cabo sus ideas. Se debe alentar la fantasía, la curiosidad la exploración y la imaginación. En esta época lo importante es el juego, no una educación formal. Referenciando a Erikson, él manifestó que el padre tiene la responsabilidad, socialmente hablando, de animar al niño a que “crezca”; “¡que ya no eres un niño!”. Pero si este proceso se establece de manera muy dura y extrema, el niño aprende a sentirse culpable con respecto a sus sentimientos.

Demasiado iniciativa y muy poca culpa significa una tendencia “mal adaptativa” que Erikson llama crueldad. Señalando que la persona cruel toma la iniciativa, planifica,

en todos los ámbitos, el problema es que no considera los daños a terceros para conseguir sus objetivos.

El equilibrio en este caso, lleva a persona a la virtud psicosocial de propósito. El propósito es algo que muchas personas esperan conseguir a lo largo de su vida, puede resultar más acorde la palabra *CORAJE*; que es la capacidad para de actuar, de tomar acción, a pesar de conocer nuestras limitaciones y los fallos pasados.

Estadio IV: Laboriosidad VS Inferioridad

Esta etapa corresponde a la de latencia, comprendida entre los 6 y 12 años de edad. El objetivo es desarrollar una capacidad de *laboriosidad* al tiempo que se evita el sentimiento de inferioridad. Los niños deben “controlar su imaginación” y dedicarse a la educación y a aprender las habilidades necesarias para cumplir las exigencias de la sociedad. Es un tipo de inteligencia social. La capacidad de comprender las emociones propias y ajenas, reconocerlas y saber cómo administrar esa información (Salovey y Mayer, 1990). También valorar, acceder, expresar, comprender o regular emociones y sentimientos (Mayer y Salovey, 1997)

Estos datos refuerzan la idea de que la prevención efectiva y el desarrollo de competencias emocionales debería incluir intervenciones centradas en múltiples contextos (Bisquerra, 2003).

1.2 La escuela como potenciador del desarrollo emocional.

Alzina (2005) habla de la capacidad de prevención en la educación emocional. La escuela tendrá en el siglo XXI la responsabilidad de educar las emociones de nuestros hijos tanto o más que la propia familia (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2002). Idea que comparte Vilorio (2005). Por este motivo los profesores deben estar preparados para ofrecer esta formación, sin embargo, son muy pocos los programas destinados al profesorado (Fernández-Berrocal, *et al* 2008). Los docentes con mayor capacidad para identificar, comprender y regular las emociones, tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados (González, *et al*, 2010)

La escuela puede ayudar en el aprendizaje emocional, optando por un modelo donde haya cabida para los conocimientos y las emociones y fomentando el aprendizaje de la inteligencia emocional. Si entre todos, familia y escuela, ponen de su parte, el resultado son niños con autoestima elevada, optimistas, que entienden los sentimientos de los demás y superan sin dificultad las frustraciones, serían niños, en definitiva, saludables y felices (Vilora, 2005).

La educación se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo, dejando de un lado la dimensión emocional. Sin embargo, la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del niño. Esto implica que el desarrollo cognitivo debe contemplarse con el desarrollo emocional, por lo tanto, hay varios motivos que inducen a pensar en la necesidad de programas de educación emocional como (Elia, 2003):

- Las competencias socio-emocionales son un aspecto básico del desarrollo humano y de la preparación para la vida.
- Hay un interés creciente por parte de los educadores sobre temas de educación emocional
- Los medios de comunicación transmiten contenidos con una elevada carga emocional, que el receptor debe aprender a procesar.
- La necesidad de aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo.
- La necesidad de preparar a los niños en estrategias de afrontamiento para enfrentarse a situaciones adversas con mayores probabilidades de éxito.

Entre los diversos argumentos que puedan utilizarse para justificar la educación emocional, señala Álvarez (2001):

1. **Situaciones vitales:** - En las vivencias personales de nuestra vida experimentamos emociones continuamente. La satisfacción nos anima a actuar con ilusión; en el caso contrario, nos podemos sentir irascibles y molestos por pequeñas cosas.

2. **Situaciones educativas:** - La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado. En este desarrollo pueden distinguirse, como mínimo, dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional.

- El informe Delors (1994), señala cuatro pilares de la educación:

- a) aprender cómo conocer;
- b) aprender cómo hacer;
- e) aprender cómo convivir;
- d) aprender cómo ser.

3. **Situaciones sociales:** - en ocasiones se asume que las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos, tanto en el ámbito profesional, familiar, o social es decir en cualquier contexto en el que se desarrolle una persona.

Según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, (1995) es necesario distinguir entre otros tipos de inteligencia, una inteligencia interpersonal y otra intrapersonal. Ambas son la base de la inteligencia emocional. Como señala Gardner (1995) concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias.

1.3 La familia como base del desarrollo emocional infantil.

Desde la infancia nuestro bienestar viene determinado por las relaciones positivas con nuestros padres y familiares, se podría entender que el rol que desempeñan los padres es gravitante en el quehacer humano en todas las sociedades. La función de la familia es de vital y directa importancia en el desarrollo de los niños, por ello se afirma que es el contexto de desarrollo por excelencia durante los primeros años de vida (Balabarca, 2018).

Para Palacios (1999), la familia es el contexto más deseable de crianza y educación de niños y niñas y de adolescentes, ya que es quien mejor puede promover su desarrollo personal, social e intelectual y, además, el que habitualmente puede protegerlos mejor de diversas situaciones de riesgo.

En nuestra sociedad, los niños reciben la influencia de contextos diferentes a la familia, influencia que aumenta a medida que crecen y las interacciones sociales en las que participan se incrementan en cantidad y complejidad. Así, son muchos los agentes y las instituciones que juegan un papel en el desarrollo de niños y niñas: la familia, los iguales, la escuela, los medios de comunicación de masas, etc. Para Parke y Buriel

(2004), la influencia de estos agentes durante la mayor parte del desarrollo infantil y adolescente es simultánea e interdependiente.

Al considerar a la familia, como el contexto básico de desarrollo humano, es este grupo quien tiene la principal acción socializadora del niño o niña en primera instancia; a través del modelamiento y del tipo de comunicación que se establece dentro de la misma. Lo que busca controlar la familia tiene que ver con el nivel de socialización, la adquisición de patrones de responsabilidad, la evitación de riesgos y fracasos, y la generación de niveles de obediencia (Cabrera, *et al* 2006).

Los referentes psicológicos también son el resultado del contexto social y la historia colectiva que interviene en éste proceso (Vigotski 1979). El estrés y los traumas a menudo provienen de los contextos en los que se encuentra la familia (Walsh, 1992). Para que se activen las potencialidades de los niños se requieren circunstancias que favorezcan la relación (Parellada, 2002).

1.4 Impacto emocional en infantes en situaciones emergentes.

Es de gran importancia que conozcamos las diferentes realidades que han atravesado los niños que por diversos motivos han sido parte de una situación emergente, considerando a una situación emergente, como, situaciones que no pueden ser evitadas por cuidadores o padres de familia y con carácter de supervivencia, como lo son desastres naturales, accidentes caseros, de tránsito, enfermedades catastróficas propias o del cuidador directo, y en el caso de nuestra actualidad una pandemia por contagios a gran escala de un virus (Capella 2019).

Parafraseando la reflexión de Cassidy al respecto del COVID 19 y la niñez, es preciso tener en cuenta dos pilares fundamentales de la salud mental infantil: la organización de la experiencia cotidiana y el logro de seguridad emocional (Cassidy, 2016).

La limitación de acceso a los servicios de salud mental durante la cuarentena pudo agravar los problemas psicológicos previos del niño (p. ej., ansiedad social) o pueden surgir nuevos problemas por no atender a las necesidades de colectivos especiales (p. ej., niños con diversidad funcional o autismo) (Espada *et al*, 2020).

La cuarentena y otras condiciones que acompañan a una pandemia pueden ser fuentes de estrés para niños y adolescentes. De acuerdo con el estudio de Sprang y Silman (2016), los niños que han vivido una cuarentena durante enfermedades epidemiológicas son más propensos al trastorno de estrés agudo, de adaptación y al dolor (el 30% cumplía criterios de trastorno de estrés postraumático), respecto a los que no habían estado expuestos.

El grado de impacto dependerá de varios factores, entre ellos la edad del niño. Los niños menores de 2 años son capaces de extrañar a sus cuidadores habituales (p. ej., los abuelos), incluso de inquietarse y molestarse por la nueva situación. Los niños en etapa escolar o mayores pueden mostrarse preocupados por la situación, su propia seguridad y la de sus cuidadores, además de por el futuro (Barlett et al 2020).

La *National Child Traumatic Stress Network*, red americana dedicada a mejorar el acceso a la atención y tratamiento de niños y adolescentes expuestos a eventos traumáticos, coincide en que la respuesta psicológica al COVID-19 dependerá de la edad del niño y detalla que en la etapa preescolar, se evidenciará con mayor frecuencia el miedo a estar solo, el miedo a la oscuridad o las pesadillas, las conductas regresivas, los cambios en el apetito y un aumento de rabietas, quejas o conductas de apego son las reacciones más esperables (Torre y Pardo 2020)

De acuerdo con lo recomendado por el Colegio Oficial de Psicología en Madrid (2020), que señala la importancia que cumplen los principales cuidadores de los niños como madres, padres y otras figuras de apego, en cuanto a la protección y promoción del valor de la resiliencia infantil en situaciones de adversidad como la que se está viviendo, mediante el uso y creación de diversas competencias parentales (Gómez y Contreras, 2019).

El aporte de Martínez (2020), nos permite conocer una realidad, el acto de criar durante el confinamiento tiene la característica de la intensidad emocional en los cuidados, ya que el contacto entre menores y adultos se mantiene las 24 horas del día dentro del mismo espacio del hogar; es decir, no se dispone del exterior y sus recursos para jugar y para garantizar su normal desarrollo psicosocial y motor.

De igual forma destaca Serrano (2020), que el 79,5% de los menores no han salido del hogar en ninguna ocasión. Además, los recursos, el tamaño, y comodidades

que se dispongan en la vivienda son elementos que facilitan o dificultan el paso del tiempo en este espacio. Contar con espacios como un patio, un jardín versus una vivienda con espacios reducidos o con gran número de habitantes.

Los vínculos establecidos permiten organizar el mundo emocional de niñas y niños, reduciendo el impacto del estrés tóxico en su salud mental, confiando en la de los padres ante las necesidades emocionales de los niños, por ejemplo, respondiendo pacientemente las muestras de ansiedad y preocupación frente al encierro forzado y estableciendo demostraciones claras de afecto (Letourneau y Campbel, 2018).

La información que se ofrece debe apuntar a reducir la complejidad del mundo y organizan el aprendizaje cotidiano Hoff, (2006), con ello es necesario filtrar el exceso de información al que nos referimos previamente, controlar el tiempo de exposición a pantallas y explicando el COVID-19 en términos conforme la edad del niño o niña, o usando recursos didácticos como el dibujo o el juego.

Según la Inter Agency Standing Committee (2020), las características más frecuentes en Salud Mental y Respuestas Psicosociales Al Covid-19, presentadas por niños se encuentran:

- Aferrarse a sus cuidadores
- Sentirse ansiosos.
- Retraerse.
- Sentirse enojados o alterados.
- Tener pesadillas.
- Mojar la cama.
- Tener cambios de humor frecuentes.

Así, como lo afirman los autores Guelman *et al*, (2020), en su aporte al IASC, por lo general, los niños se sienten aliviados si pueden expresar y comunicar sus sentimientos e inquietudes en un entorno seguro y comprensivo. Cada niño tiene su propia forma de expresar sus emociones. A veces, abocarse a actividades creativas, como jugar y dibujar puede facilitar este proceso. Se debe ayudar a los niños a buscar formas positivas de expresar sus sentimientos de inquietud como el enojo, el miedo y la tristeza, fomentar un ambiente de mayor atención y sensibilidad en torno al niño. Los

niños necesitan el amor de los adultos y, con frecuencia, mayor atención durante tiempos difíciles.

Es necesario recordar que los niños suelen captar las señales emocionales de los adultos importantes en sus vidas, es por eso que la forma en que los adultos respondan a la crisis es muy importante. Es fundamental que los adultos manejen bien sus propias emociones y permanezcan en calma, escuchen las preocupaciones de los niños, les hablen con amabilidad y los tranquilicen (Cabaluz, y Salazar 2020).

Por otro lado, según el estudio sobre las emociones de los niños en el confinamiento, realizado por Serrano (2020): se refiere a la alegría, como una emoción destacada o más importante sobre las demás, ésta demuestra la capacidad de resiliencia y adaptación a los cambios. En algunos casos señalan que los niños se muestran más relajados, más alegres, disfrutan del tiempo en familia. De esta forma si el padre o madre de familia está presente todo el tiempo es un aspecto diferenciador en las emociones observadas., la alegría (41,1%) es porcentualmente superior en comparación con los casos en los que los padres trabajan fuera de casa (35,5%). Y es así en el caso contrario, donde muestran notables signos de tristeza y miedo cuando su cuidador se ausenta por su trabajo.

En el mismo estudio realizado por Serrano (2020), ante el cuestionamiento de como creían que la cuarentena estaba afectando a sus niños; algunos padres señalan al respecto de los niños menores de dos años que “no se enteran mucho de las cosas”, a diferencia de los niños mayores a dos años, demuestran y manifiestan el extrañar el compartir físico con familiares y amistades. Otras manifestaciones anímicas negativas que mencionan como frecuentes son: rabietas (berrinches), reacciones con irascibilidad, aburrimiento, apatía o falta de ánimos, ansiedad. Sin embargo, valoran y disfrutan mucho de la conexión familiar y la alegría de estar juntos. En varios casos se manifiestan regresiones de diferentes tipos, como: miccionar nuevamente por la noche, comer menos, no comer solos, elegir comidas. Las familias observan un equilibrio entre estos aspectos.

CAPITULO 2: FUNCIONES EJECUTIVAS

Todas las personas tenemos ciertas capacidades más desarrolladas que otras para adaptarnos a diferentes situaciones, más, en los niños estas capacidades se ven identificadas en el esperado uso de las conocidas “funciones ejecutivas” y el control de lo emocional, el estudio de las funciones ejecutivas es de especial relevancia como predictoras del rendimiento académico y social Gilmore y Denham (2014).

El constructo «funciones ejecutivas» se emplea para referirse a procesos que involucran una intencionalidad en el control de otros procesos cognitivos y emocionales, que contribuyen al control de impulsos, de la atención, del pensamiento y del comportamiento. Es un constructo amplio que puede ser analizado de forma unidimensional o multidimensional. Schoemaker (2012), en su estudio nos permite conocer cuáles son las características más importantes de cada niño en su capacidad de adaptarse y de resolver problemas ante situaciones nuevas o inesperadas, por lo mismo conocer cuáles son estas funciones y cómo actúan en cada persona es importante en la dirección que toma esta investigación

2.1 Definición Función Ejecutiva

Debido a lo complejo de su concepto, previo a varios estudios se consideraba que las funciones ejecutivas (FE) podían ser analizadas únicamente en adultos, además a pesar de las distintas definiciones y posturas de varios autores al respecto no se ha llegado a un concepto definitivo, más, coinciden que estas funciones se dan mediante la activación de las áreas prefrontales ya que estas son las encargadas de procesos ejecutivos o cognitivos superiores (Bausela, 2014).

Para manejarnos dentro de un solo concepto en el margen de esta investigación, definiremos a las funciones ejecutivas como un conjunto de procesos responsables de guiar y controlar las distintas funciones cognitivas, emocionales y conductuales, especialmente durante la solución activa de problemas novedosos (Gioia, *et al*, 2016).

El desarrollo y adquisición de las funciones ejecutivas ha sido estudiado por varios años, por ejemplo una revisión hecha por García, *et al*, (2009), se afirma que se pueden diferenciar dos fases: en una primera fase, que comprenderían los tres primeros años de vida, durante los cuales surgen capacidades básicas que permiten el paso hacia

un adecuado control ejecutivo; la segunda fase se caracteriza por un proceso de integración donde se aplicarán las capacidades previamente desarrolladas.

Por otro lado, según el planteamiento que hace Anderson (2001), algunas funciones ejecutivas se desarrollan más temprano y con mayor velocidad que otras, esto puede evidenciarse en la conducta del niño, sus aprendizajes y conocimientos adquiridos con el paso del tiempo y las experiencias vividas. Según lo refieren Anderson y Reynolds (2005), en general se ha encontrado que la mayoría de las FE presentan un desarrollo acelerado en la infancia, con una meseta que se consigue a principios-mediados de la adolescencia con algunas pocas excepciones. Estos mismos autores en su investigación mencionan que las FE se dan en etapas: FE de desarrollo muy temprano (niñez temprana) en donde se consolida principalmente la detección de señales de riesgo relacionadas con selecciones que representan pérdidas o castigos. Las FE de desarrollo temprano (niñez tardía) hacen énfasis en el desarrollo más significativo del control inhibitorio como una forma preferencial de procesamiento que refleja dominio sobre las activaciones automáticas.

Sin embargo, la consideración evolutiva que enmarca esta investigación es determinada por Gioia, *et al*, (2016), que plantean que debido a su naturaleza compleja y de orden superior, los procesos madurativos y de desarrollo de las funciones ejecutivas es largo, y cursa en paralelo con el patrón de neurodesarrollo prolongado de las regiones prefrontales del cerebro. Así mismo, afirman, Diamond y Goodman (1988), que el desarrollo del control atencional, la resolución intencional de problemas a futuro y la autorregulación de las emociones y el comportamiento comienza en la primera infancia y continúa en el periodo escolar.

En los niños en edad preescolar las funciones ejecutivas podrían ser evaluadas empleando tareas adecuadas a su nivel de desarrollo, como, aquellas adaptadas de la neurociencia cognitiva del desarrollo (Espy 1999). Además, las funciones ejecutivas fundamentales como la inhibición y la memoria de trabajo, se desarrollan antes, mientras que las habilidades más complejas como la resolución de problemas y la planificación tienen un curso evolutivo más largo (Espy 1999). Welsh y Pennington (2018) caracterizaron el desarrollo temprano de las funciones ejecutivas como la habilidad de sostener un estado adecuado de solución de problemas para la consecución de un objetivo posterior. Por su parte Stuss y Benson (1986), describe a las FE, como un conjunto de capacidades relacionadas para la solución intencional de problemas.

Por lo que se encuentra definido previamente es importante reconocer y adentrarnos en la comprensión de las funciones ejecutivas que enmarcan el comportamiento, conducta y emociones de los niños, acorde a su etapa evolutiva individual, reconociendo que la funcionalidad o no, de las FE son directamente proporcionales a la estabilidad del control emocional de los niños, es decir, que *un correcto desarrollo de funciones ejecutivas corresponde a un correcto control emocional*, y, viceversa.

2.2 Inhibición.

La inhibición o control inhibitorio podría definirse como la capacidad del ser humano para inhibir o controlar las respuestas impulsivas (o automáticas), y generar respuestas mediadas por la atención y el razonamiento. Esta habilidad cognitiva forma parte de las Funciones Ejecutivas y contribuye a la anticipación, planificación y al establecimiento de metas. La inhibición o control inhibitorio pone freno al comportamiento y detiene las reacciones automáticas inapropiadas, cambiándolas por una respuesta más razonada y más adaptada a la situación (Breznitz 1999).

Barkley (2018), propuso un modelo de autorregulación del comportamiento donde el control inhibitorio era la base para el buen funcionamiento del resto de funciones ejecutivas del cerebro. El control inhibitorio es básico para la flexibilidad mental, el control de la impulsividad o de las interferencias, la memoria de trabajo, y la regulación del afecto

De acuerdo a lo mencionado por Barkley (2006), al presentarse un déficit inhibitorio de la respuesta, se puede generar conducta impulsiva, hiperactiva y causar alteraciones en las cuatro funciones ejecutivas que requieren inhibición para su desempeño exitoso: la memoria de trabajo, la autorregulación del afecto/motivación/alertamiento, la internalización del lenguaje (comportamiento gobernado por reglas) y la reconstitución (síntesis del comportamiento). La disminución en el control del comportamiento a través de representaciones internas crea la apariencia de una atención inconsistente.

La academia británica define la inhibición desde una perspectiva psicológica, como la: “restricción consciente o inconsciente o reducción de un proceso o, por ejemplo, comportamiento, especialmente de impulsos o deseos, sirviendo también para las funciones sociales necesarias, disminuyendo o impidiendo que se actúe sobre ciertos

impulsos (por ejemplo, el deseo de golpear a alguien en el ardor de la ira) y posibilitando la demora de la gratificación en actividades placenteras. Además, aporta que la inhibición también juega un papel importante en el condicionamiento y el aprendizaje, porque un organismo debe aprender a restringir ciertos comportamientos instintivos o patrones previamente aprendidos para dominar nuevos patrones (Pino 2013).

2.3 Flexibilidad.

La Flexibilidad Mental, se relaciona con la inteligencia fluida, con el razonamiento fluido y la destreza para resolver problemas nuevos de forma flexible y eficiente.

Una correcta flexibilidad cognitiva nos permite tener en cuenta otras creencias, valores, ideas o formas de pensar. Ayudándonos a comprender el punto de vista de los demás, valorando otras opciones además de la propia. Por eso, la Flexibilidad Mental también está muy relacionada con la empatía y nuestra forma de interacción social (Breznitz 1999).

La Flexibilidad Cognitiva o Flexibilidad Mental se puede definir como la capacidad que tiene nuestro cerebro para adaptar nuestra conducta y pensamiento a situaciones novedosas, cambiantes o inesperadas. En otras palabras, la flexibilidad cognitiva es la capacidad de darnos cuenta de que lo que estamos haciendo no funciona, o ha dejado de funcionar y, por tanto, debemos reajustar nuestra conducta, pensamiento y opiniones para adaptarnos al entorno y a las nuevas situaciones, tiene un papel relevante en el aprendizaje y capacidad de resolución de problemas complejos. Nos permite seleccionar la estrategia que debemos llevar a cabo para adaptarnos a las diferentes situaciones con las que nos vamos encontrando. Nos ayuda a captar la información del ambiente y responder de forma flexible, ajustando nuestra conducta a los cambios y exigencias de la situación (Breznitz 1999).

Según Breznitz, la persona con una buena Flexibilidad Mental o Cognitiva destacará por las siguientes características:

- Adaptarnos rápidamente a los cambios o novedades del medio.
- Tolerar los cambios que puedan suceder durante la resolución de problemas o la ejecución de una tarea. Nos permite generar alternativas.

- Transición de una actividad a otra y saben comportarse adecuadamente en cada situación.
- Pueden captar varias dimensiones de una misma realidad, mirar desde diferentes perspectivas y establecer relaciones ocultas, pudiendo encontrar fácilmente varias soluciones a un mismo problema.
- Las personas con flexibilidad mental toleran mejor los errores y cambios de planes, tienen mayor facilidad para ponerse en lugar del otro, y llegan más fácilmente a acuerdos comunes.

Sisalima (2020) refiere sobre la flexibilidad mental, que es la capacidad que nos permite adaptar a nuevos estímulos, mientras desarrollamos nuevas conductas acorde a distintas situaciones. Además, es una capacidad mental que ayuda a cambiar y elaborar nuevas estrategias para ejecutar un plan u objetivo nuevo. Es importante mencionar que esta función depende de la valoración de las consecuencias, y esto permite tomar o desechar conductas. Por lo mismo, esta capacidad permite que gestionemos mejor las circunstancias imprevistas, cambios inesperados de planes, cambio de ideas, opiniones o perspectivas diferentes de pensamiento y pensar en alternativas nuevas y creativas cuando se resuelven problemas.

2.4 Control emocional.

La regulación emocional, como función ejecutiva, se define como la activación y utilización de determinadas estrategias que los individuos ponen en marcha para modificar el curso, la intensidad, la calidad, la duración y la expresión de las experiencias emocionales en pos del cumplimiento de objetivos individuales (Cole y Dennis 2004).

La comprensión de las emociones y la toma de perspectiva emocional se comienzan a desarrollar desde edades tempranas. Los niños y niñas en edad preescolar se vinculan a situaciones cada vez más diversas, las cuales generan distintas emociones. Así, los niños y niñas comienzan a ajustar sus reacciones para adecuarlas a la situación que enfrentan y a los propios deseos de alcanzar metas determinadas, en busca de respuestas coherentes a las demandas del contexto. Un avance importante se presenta cuando el niño o niña empieza a considerar los deseos del otro. Sin embargo, la emoción no se explica por la relación entre el deseo y la situación objetiva, sino por la relación entre el deseo y la situación tal como la interpreta el sujeto, en este caso el niño o la niña (Heno y Garcia 2009).

La regulación emocional para las diversas situaciones vividas por los niños y niñas posibilitan el desarrollo de competencias; a medida que el niño o niña madura va adquiriendo la habilidad de hacer frente a las exigencias sociales, lo que se vincula no sólo a la capacidad de limitar manifestaciones comportamentales y emotivas diversas, sino además a la posibilidad de establecer otra serie de asociaciones cognitivas nuevas. El niño o niña debe entender el porqué de lo que siente y cuál sería la reacción más adecuada ante esa situación, evaluando la forma más apropiada de enfrentarse a las exigencias externas. (Harris, y Reiser, 2003).

Como se mencionó anteriormente, el uso de diferentes estrategias para alcanzar niveles de autorregulación emocional es variado, específicamente porque esto depende de los objetivos que se tengan ante diversas situaciones. Poco a poco el niño o la niña aprenden que algunas estrategias son eficaces para ciertas situaciones y que éstas dependen del tipo de logro que se desea.

Una extensa literatura sugiere una relación inversa entre las funciones ejecutivas y la conducta agresiva en los seres humanos, es decir, el aumento de las tendencias hacia la agresión en los individuos coincide con bajas puntuaciones en las pruebas de funcionamiento ejecutivo (Morgan y Lilienfeld, 2000). En base a esto, Kim, *et al*, (2001) realizaron una investigación a treinta y seis adolescentes (18 con trastornos de conducta y 18 con un desarrollo regular), y los resultados dieron que la función cognitiva y cerebral era menor en los adolescentes con problemas de conducta. De la misma forma, Woltering, Lishak, *et al*, (2015) realizaron un estudio con 156 niños y niñas entre 7 y 12 años. De esos niños 93 presentaban problemas comportamentales y el resto tenían un desarrollo regular, concluyeron así mismo, que los sujetos normalizados tenían puntuaciones más elevadas en funciones ejecutivas frente a sus iguales con problemas de conducta.

Existen pocos estudios que investigan las funciones ejecutivas en niños en edad preescolar con problemas de comportamiento o de conducta agresiva. (Hughes, *et al* 2000). Esto se principalmente porque se pensaba que los niños en edad preescolar carecían de éstas capacidades ejecutivas, y se los percibía como carentes de control inhibitorio e incapaces de controlar sus comportamientos, sus respuestas emocionales y sus problemas. (Isquith, *et al*, 2005).

2.5 Memoria de trabajo.

La memoria de trabajo es una capacidad cognitiva presente en la mayoría de las actividades de nuestro día a día. Por tanto, evaluar nuestra memoria de trabajo y conocer su estado puede ser de gran ayuda en diferentes ámbitos de la vida: en ámbitos escolares (nos permitirá saber si un niño tendrá dificultades para hacer cálculos matemáticos o leer), en ámbitos médicos (para saber si los pacientes podrán continuar su vida de manera independiente, o si necesitarán ayuda para las actividades básicas) o en ámbitos profesionales (la memoria de trabajo nos permiten recordar y responder a los datos de una conversación, esencial durante una reunión o un debate) (Breznitz 2008). Consiste en la capacidad de guardar información de forma mental con el objetivo de finalizar una tarea o dar una respuesta adecuada y para permanecer o estar centrado en una actividad (Gioia 2016).

2.6 Planificación y Organización.

La planificación es una habilidad cognitiva fundamental que forma parte de las funciones ejecutivas, se puede definir como la capacidad para “pensar en el futuro”, de anticipar mentalmente la forma correcta de ejecutar una tarea o alcanzar una meta específica, es el proceso mental que nos permite seleccionar las acciones necesarias para alcanzar una meta, decidir sobre el proceso adecuado, determinar de cada actividad los recursos cognitivos necesarios y proporcionar el plan de acción correcto. Aunque todas las personas tenemos capacidad de planificación, en cada individuo se presenta de forma diferente (Breznitz, 2018).

La ausencia del desarrollo de esta función, representa la presencia de problemas para anticipar acontecimientos o consecuencias, para seguir objetivos o instrucciones, para guiar el comportamiento teniendo en cuenta el contexto y para desarrollar o implementar con anticipación los pasos necesarios para realizar una tarea o acción (Gioia 2016).

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

El presente trabajo investigativo tiene un enfoque cuantitativo descriptivo. El objetivo principal es, determinar el nivel de control emocional de niños prescolares (3-5 años) a partir del reporte de los padres en tiempo de confinamiento y generar una guía de apoyo a padres de familia.

El estudio se realizará a 25 padres de familia de niños de 3-5 años, que pertenezcan a educación inicial regular, en la ciudad de Cuenca.

Los padres de familia, al ser parte activa de esta investigación permitirán el acceso a la información por medio de un “Asentimiento informado” previo a la aplicación del instrumento de evaluación.

Dado este consentimiento, se procede a la aplicación del instrumento, para lo cual se explica a los padres de familia, en que consiste y cuál es el objetivo de esta investigación, se les pedirá y se enfatizará que las respuestas deben ser pensadas desde el momento en el cual los niños empezaron la etapa de cuarentena o confinamiento por la pandemia COVID-19, se explicará lo necesario en cuanto a la forma de contestar y los parámetros que usa el instrumento, finalmente por cualquier duda adicional se manejarán los medios de comunicación virtual para solventarlas, pasado tres días desde la entrega del instrumento se procederá a la recolección de los datos obtenidos.

3.1 Instrumentos

Como instrumento aplicaremos el cuestionario BRIEF-P versión en español, realizado por Gioia 2016, de evaluación Conductual de la Función Ejecutiva “Versión Infantil”, con la adaptación española por parte del grupo TEA, la cual se aplica de forma individual a padres, cuidadores o profesores de la persona evaluada, este comprende los rangos de edad de 2 años a 5 años 11 meses y en la versión española desde los 3 años a 6 años 11 meses.

El tiempo que se estima para su administración es de 15 minutos, este cuestionario mide la función ejecutiva mediante cinco escalas que son:

- Inhibición
- Flexibilidad
- Control emocional
- Memoria del trabajo y planificación
- Organización

Dándonos como resultado un índice global. Finalmente, este tiene dos escalas de validez e inconsistencia, lo que permite ver la confiabilidad del test.

Este test de 63 preguntas con opciones de respuesta tipo escala Likert, de “Nunca”, “A Veces” y “Frecuentemente”, lo que nos da resultados en el “índice de auto control inhibitorio”, “Índice de flexibilidad”, “Índice metacognitivo” e “Índice global de la función ejecutiva”.

3.2 Análisis

Los análisis se realizaron en el programa estadístico Statistical Pack age for theSocial Sciences (SPSS) en su versión 20.0 para Windows.

3.3 Resultados

Para esta investigación se realizó el test BRIEF-P a 25 padres de niños entre 2 a 5 años de edad, en donde pudimos notar los siguientes datos, el 36% de los niños tienen 4 años de edad, seguido de un 28% con 5 años, el 24% tienen 3 años y el 12% dos años de edad (ver tabla1).

Encontramos también que, el 60% son del género masculino y el 40% del género femenino (Ver tabla 2), mientras que para la aplicación del cuestionario el 12% de las personas que respondieron fueron los padres y el 78% las madres (ver tabla 3)

Tabla 1. Edad de los niños

	2 años		3 años		4 años		5 años	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Total	3	12	6	24	9	36	7	28

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Género de los niños

	%
Hombre:	60
Mujer:	40

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Personas que respondieron el cuestionario

Padre	3	12
Madre	22	78
Total	25	

Las escalas clínicas de funcionamiento ejecutivo medidas en puntuación T en escala 30-100 indicaban que a mayor puntuación mayores dificultades, los resultados hasta 59 indican puntajes normales. Puntajes sobre 60 indican riesgo y sobre 65 rasgo clínico, en este grupo de niños las puntuaciones oscilaron entre 36 y 84, con medias dentro de las puntuaciones 50 y 55.5 que corresponden a la franja de normalidad.

Sin embargo, se determinó que en planificación y organización se presenta una media igual a 55.56, y un 48% de casos con riesgo clínico, lo que indica que los niños presentan una importante tendencia hacia problemas de regulación y organización en las respuestas ante nuevas experiencias; seguida la función de Inhibición donde la media es igual a 50.56, y el porcentaje de niños con riesgo clínico es del 28%, en cuanto a la memoria de trabajo la media corresponde a un 53.32 y encontramos un total del 24% de casos con riesgo clínico, por su parte control emocional y flexibilidad su media es 51.28 y presenta además un 20% de casos de riesgo clínico, lo cual nos indica que si bien la mayoría de los niños tienen un desarrollo en funciones ejecutivas acorde a lo esperado, también existen casos con riesgo clínico o ya con rasgos clínicos que deben ser tratados. Es decir 8 de cada 25 niños presenta deficiencia en el desarrollo de al menos una de las funciones ejecutivas. Ver tablas 4 y 5.

Tabla 4. Escalas e índices de funcionamiento ejecutivo desde la perspectiva de la madre o padre responsable de su cuidado.

	Mínimo	Máximo	Media	DE
Inhibición:	36	74	50,56	10,72
Flexibilidad:	38	84	50,56	12,74
Control Emocional:	38	76	51,28	10,26
Memoria de trabajo:	38	77	53,32	10,9
Planificación y Organización:	38	78	55,56	12,66
Índice de autocontrol Inhibitorio:	37	77	50,96	10,97
Índice de flexibilidad:	37	81	51,16	12,64
Índice de metacognición				
Emergente:	37	79	54,6	11,41
Índice Global de Función Ejecutiva:	35	82	52,76	12,85

Tabla 5. Casos

	Normalidad	Riesgo Clínico	Dificultades Clínicas	Porcentaje Fuera De Lo Esperado
Inhibición	18	6	1	28%
Flexibilidad	20	2	3	20%
Control Emocional	20	4	1	20%
Memoria De Trabajo Planificación Y Organización	19	3	3	24%
	13	6	6	48%

3.4 Conclusiones

Madres y Padres a cargo del cuidado, observaron que el funcionamiento ejecutivo de sus hijos se encontraba en el rango “Normal”, a pesar de ello, se observaron mayor deficiencia en: en planificación y organización, inhibición y memoria de trabajo.

En general, para los cuidadores, el perfil de funciones ejecutivas en sus hijos en orden descendente de dificultades fue: flexibilidad, control emocional, memoria de trabajo, inhibición y finalmente planificación y organización.

Luego del análisis estadístico, se puede interpretar que la mayoría de los casos evaluados se encuentran con una normalidad en la obtención progresiva de sus funciones ejecutivas, lo que nos permite reconocer que existe un control emocional estable en dichos casos.

Por lo tanto, se recomienda generar dinámicas y actividades que se detallarán en la “*Guía de apoyo para padres en tiempo de confinamiento*”, con el fin de proporcionar información útil con respecto a las condiciones en las cuales los niños puedan incrementar el desarrollo de estas funciones y a través de ellas sea menos complejo un control emocional en la situación que se vive actualmente por la pandemia COVID-19.

CAPITULO 4: GUÍA DE APOYO PARA PADRES DE FAMILIA, DESARROLLO DE FUNCIONES EJECUTIVAS Y CONTROL EMOCIONAL.

4.1 Elaboración de la guía.

Debido a las necesidades expuestas, ante el estudio realizado para determinar el nivel de control emocional de niños prescolares (3-5 años) a partir del reporte de los padres en tiempo de confinamiento, se ha visto necesario elaborar una guía con el objetivo principal de brindar una guía de apoyo para padres de familia y cuidadores, como una alternativa para fortalecer el desarrollo de Funciones Ejecutivas en tiempos de confinamiento o tiempo en casa. Para la consecución de este objetivo se ha planteado que es importante, brindar información oportuna y sencilla sobre la importancia del desarrollo de las funciones ejecutivas como un recurso de aplicación, además proporcionar ideas que puedan ser ejecutadas en casa de actividades que estimulen cada una de las funciones ejecutivas en base a recursos bibliográficos.

Los cuidadores a cargo de los niños manifestaron a través de sus respuestas y observación, que las funciones ejecutivas de los niños estaban en el rango “Normal” o “regular”, sin embargo, se observaron mayores factores de deficiencia en: la función ejecutiva de planificación y organización. Por lo tanto, se proponen actividades que fomenten la consecución progresiva de éstas y las demás funciones ejecutivas.

Es preciso reconocer que las funciones ejecutivas, en general, son un conjunto de procesos responsables de guiar y controlar las distintas funciones cognitivas, emocionales y conductuales, especialmente durante la solución activa de problemas novedosos (Gioia, *et al*, 2016), se ha visto necesario proporcionar espacios físico temporales, desde el hogar que permitan el trabajo por la consecución de las mismas. Debido a la asistencia irregular que han tenido los niños a sus entornos escolares, la familia- como primera escuela se ha visto como el espacio óptimo para trabajar estas funciones.

4.2 Orientaciones metodológicas

Esta Guía de apoyo surge tras haber analizado mediante revisión teórica la importancia de las funciones ejecutivas como base para un correcto control emocional y

los beneficios que aportan la práctica de actividades dirigidas, el juego y estrategias variadas como lo son el deporte, las tecnologías o recursos actuales como el mindfulness sobre el rendimiento académico y el bienestar social y personal de los niños, tal como evidencian las investigaciones científicas, relacionadas con el desarrollo de las funciones ejecutivas en la etapa infantil, concluyendo que es necesario estimular y trabajar todos los componentes implicados en dichas funciones.

El aspecto innovador que presenta esta guía, es el hecho de considerar que las aplicaciones de estas estrategias tienen sentido cuando se hace partícipe del proceso a toda la comunidad, niño- cuidador -familias, de acuerdo con Grañeras et al. (2011).

Por lo mismo la Guía cuenta con la información pertinente para los cuidadores, que les permita experimentar los beneficios de la práctica de estas actividades, y al mismo tiempo les motive para ser quienes acompañen a sus hijos –de ser el caso- en los procesos cognitivos y emocionales que intervienen. Respecto al niño, el propósito es afianzar y fortalecer el proceso de desarrollo de las funciones ejecutivas mediante la práctica de actividades como lo son el deporte, uso de tecnologías bajo control parental, el juego espontáneo con finalidad, además de actividades basadas en el mindfulness.

Es necesario recordar la importancia de que el cuidador o padre de familia ha de ser plenamente consciente de la necesidad de actuar como guía, mediador y facilitador del proceso, asegurando un ambiente de afecto, seguridad y confianza, con una adecuada organización de los espacios y el tiempo, además de una importante dosis de imaginación y motivación.

Para plantear estas actividades se ha necesitado del respaldo bibliográfico de técnicas y adaptaciones como lo son:

4.3 Actividades dirigidas:

Ordoñez & Tinajero (2005), definen a las actividades dirigidas como "un proceso por el cual el niño o niña organiza mentalmente la información que recibe a través de los sistemas senso-perceptuales, para resolver situaciones nuevas en base a experiencias pasadas", por lo tanto, es el espacio donde el niño puede prepararse para un espacio diferente, de aprendizaje, pero, en la naturalidad de su casa.

Por su parte Brunner (1998), en cuanto a la importancia de la estimulación temprana, (a la estimulación en general) sostiene que está soportada en los siguientes aspectos:

- a) Debe aplicarse oportunamente, el estímulo debe estar acorde con la edad del niño y la niña y con el desarrollo previsto para esa edad.
- b) Se incorpora a los esquemas educativos y de crianza adecuados y certeros, que introducen al niño y niña en el medio en el que convive mediante una seguridad afectiva básica, una motivación para que aprenda y un interés en su desarrollo,
- c) No debe restringirse en forma alguna la iniciativa exploratoria del niño y niña, su curiosidad y su propia necesidad de crecer y saber.
- d) Ante cada demostración de capacidad y logros que adquiere en su aprendizaje, hay que alabar al niño.

Por otra parte, la cantidad y calidad del estímulo debe estar estructuralmente relacionado con la capacidad, el interés y la actividad del niño y niña. Una deficiente estimulación incide de manera negativa en el aprendizaje de un niño, es por ello que el desarrollo y orientación del proceso educativo que se realice debe ser de acuerdo con los intereses y necesidades infantiles.

La estimulación no se enfoca solo en las áreas intelectuales del niño, sino también abarca los aspectos afectivos, emocionales, sensoriales, sociales y físicos.

Un elemento a considerar en la importancia de la estimulación es que debido a la repetición sistemática promueve el reforzamiento de áreas específicas en el cerebro, de allí, que esta induce a que los niños se adapten de manera más fácil y rápida al contexto social donde se desarrolla

Deporte – psico-motricidad

Para ésta disciplina y acorde a las edades que se manejan en este estudio, nos referimos a la misma tanto como deporte o psicomotricidad ya que son los términos acordes.

Entre sus principales características que benefician el desarrollo de los niños podemos citar las siguientes:

- “Previene enfermedades respiratorias y cardíacas.”
- “Proporciona beneficios físicos.”
- “Mejora sus habilidades cognitivas y sociales.”
- “Son niños más activos, con mejor memoria y retienen mayor información.”
- “Los hace más rápidos y precisos.”
- “Socialmente los hace tratables, extrovertidos, actitudes positivas, son niños alegres.”
- “Se adaptan a diferentes ambientes y personas.” Desde el punto de vista psicológico, el deporte es recomendado para tratar dificultades como hiperactividad, impulsividad y desatención. Además de volverlos disciplinados.

Todas estas características se pueden considerar como generalidades y beneficios que brinda la actividad física en las personas, pero es importante reconocer los estudios que las demuestran, como es el caso de Ardila; Cáceres & Martínez (2015) que enfatizan que la psicomotricidad: Es un factor preponderante para el desarrollo físico, motriz, psicológico social del niño en la etapa preescolar,

Por su parte González (2015), afirma que, de esta manera, la psicomotricidad es una disciplina que mira y comprende al ser humano como un ser integra - do, entre su mente, pensamientos y emociones (psiquis), y su cuerpo, movimiento y acción (motriz). En el caso de los niños, al ser pequeños, utilizan mucho más su cuerpo para interactuar y conocer el mundo que les rodea; entonces ellos necesitan tocar, sentir, andar, correr, saltar, entre otras acciones corporales.

Además, Saboya (2017), señala la importancia de la conciencia del propio cuerpo, dominio del equilibrio, control de la respiración, orientación del espacio corporal, adaptación al mundo exterior, mejora de la creatividad y la expresión oral, corporal y escrita, desarrollo del ritmo, la memoria, dominio de los planos horizontal, vertical, izquierda y derecha, discriminación de colores, formas, tamaños y organización del espacio y el tiempo.

Tecnología

Debido a la inclusión de la tecnología y la informática en la sociedad, hemos tenido que ir adaptándonos a los cambios que ha traído, en países como Colombia, el área de Tecnología e Informática pretende que niños y jóvenes de las diferentes instituciones del país comprendan y usen de forma responsable estas herramientas,

buscando de esta manera aprovechar las enseñanzas que brinda. Es por esto que, en el caso de los niños pequeños, si la enseñanza no se realiza de forma adecuada y con el apoyo imprescindible de los padres, se estaría cometiendo un gran error, puesto que podrían crearse malos hábitos con estas herramientas, es decir, podrían convertirse en un problema. Al respecto Cardozo (2019) afirma: Las nuevas tecnologías de la información y comunicación proveen de cosas buenas a los niños preescolares, sin embargo, se pueden convertir en contraproducentes después de un determinado tiempo de usarlas generando una adicción a ellas, trayendo graves problemas para que puedan alejarse de ellas, lo que es posible hacer es mantener atención en ellos para que no se generen este tipo de dificultades a largo plazo.

Sádaba y Bringué, (2010) Por otra parte, si hablan de beneficios, y pueden nombrar algunos como por ejemplo el desarrollo de la motricidad fina, además del interés o atención que se puede ganar a través de dispositivos móviles como: celulares, tablets, etc. Al respecto Cortés (2014) nos dice lo siguiente. “El uso de éstas, intensifica las habilidades cognitivas del pequeño, ya que se trabaja con la memoria visual y ayuda al desarrollo de la memoria auditiva” (p.31). Debido a que, si se busca enseñar algún tema, existen varias formas y estrategias para hacerlo, tal es el caso de un videojuego de carácter educativo, el cual tendrá muchas imágenes, sonidos que captarán la atención y sobre todo van a enseñar algo, esto a medida que el cuidador puede ir creando los ambientes propicios para ello.

De tal forma se puede concluir en que el ejemplo es la base para los más pequeños, obviamente ellos van a seguir nuestros pasos, como por ejemplo el uso desmedido del celular para redes sociales virtuales sin prestarle la atención necesaria a los intereses del niño, esto nos da un reflejo de la actualidad.

Juego

El juego es uno de los medios más frecuentes, pero menos reconocidos en su importancia, al ser juegos dirigidos y con objetivos se convierten en un gran aliado para quien desee enseñar, el juego puede ser visto como un espacio cultural, una actividad y una fuente de aprendizaje.

Achavar (2019), analiza al juego desde la perspectiva como espacio, y afirma que constituye un ámbito vivencial para niños y niñas, en el que encuentran seguridad y libertad para expresar sus emociones, necesidades, estados e intereses. Dicho espacio

proporciona los elementos prácticos que conducen a la maduración emocional y social, así como también a la expresión de aspectos que no se conceptualizan en la conciencia (traumas, aprendizajes implícitos).

Además desde el punto de vista del juego como actividad, Valencia(2019), aporta que este constituye la esencia del conocimiento del entorno, puesto que pone en práctica mecanismos de imitación y contrastación con la conducta real. Posiciona la acción lúdica como una fuente de discernimiento de los requerimientos de la vida adulta. Del mismo modo, el juego provee oportunidades de construcción de mundos imaginarios que favorecen el pensamiento abstracto y la generación de guiones narrativos que exigen la producción lingüística y cognitiva.

Mindfulness

Este término, muy usado en la actualidad, se traduce como conciencia plena o atención plena, utilizando ambas palabras, conciencia y atención, como sinónimos. De tal modo, Kabat-Zinn, uno de los precursores del uso clínico de esta práctica (2003), dice lo siguiente: “consiste en ser consciente de cada instante” y “la atención plena constituye básicamente una forma determinada de prestar atención”. Bishop et al. (2004) lo delimitan como una “autorregulación de la atención” mantenida en la experiencia inmediata con apertura, curiosidad y aceptación.

Usamos esta técnica transversal para contribuir a un correcto desarrollo de las funciones ejecutivas en edades tempranas, profundizando en el concepto de Neuroeducación, en los componentes del funcionamiento ejecutivo y la importancia de un correcto desarrollo de los mismos en los procesos de aprendizaje; así como en los fundamentos científicos del mindfulness y su aplicación en contextos educativos. Del mismo modo, existe certeza de que no solamente contribuyen al logro académico, sino a otros aspectos vinculados a la educación como: las emociones, la conducta y la motivación.

Por tanto, en lo referente a los fundamentos científicos del mindfulness y su aplicación en contextos familiares o del hogar, señalar que Broderick y Frank (2014), que los programas basados en mindfulness son más efectivos cuando participa toda la comunidad educativa, en especial las familias, pues es necesario que exista continuación práctica fuera del contexto escolar, así como concienciación sobre el significado e implicaciones reales de este fenómeno, lo que hace ineludible la implicación de los diferentes agentes.

Pero no cabe duda de que es un buen camino para aproximarnos a esa educación más integral y socio-emocional.

Siegel (2010), nos aporta al respecto de la etapa de Educación Infantil ya que la reconoce como el momento idóneo para implantar la práctica del mindfulness, pues es de los 3 a los 7 años cuando mejor se desarrollan las funciones ejecutivas y las prácticas de meditación mejoran la función del córtex prefrontal, debido a que las acciones de esta novedosa práctica fortalecen el autocontrol, la disciplina, la inhibición, y la regulación de la atención, otorgando al alumnado seguridad y confianza al tener que afrontar tareas complicadas (Marchesi, 2017).

Discusión:

Los resultados en este estudio nos indican que, si bien la mayoría de los niños tienen un desarrollo en funciones ejecutivas acorde a lo esperado, con medias dentro de las puntuaciones 50 y 55.5 que corresponden a la franja de normalidad, también existen casos que representan al 28% de la población participe, con riesgo clínico o ya con rasgos clínico. Es decir 8 de cada 25 niños presenta deficiencia en el desarrollo de al menos una de las funciones ejecutivas.

En este sentido, existen estudios en cuanto al desarrollo y adquisición de las funciones ejecutivas, por ejemplo, una revisión hecha por Anderson (2001), refiere que algunas funciones ejecutivas se desarrollan más temprano y con mayor velocidad que otras, esto puede evidenciarse en la conducta del niño, sus aprendizajes y conocimientos adquiridos con el paso del tiempo, de la misma forma a través de este estudio, podemos observar que no todos los niños han alcanzado “lo esperado” en cuanto al desarrollo de las FE, pero, en funciones como las de flexibilidad o control emocional existe la menor incidencia de casos con riesgo clínico correspondiente al 20%.

La relación entre el control emocional y las funciones ejecutivas ha quedado de manifiesto en estudios como los de Gioia (2016), en donde se expone que las FE son el conjunto de procesos responsables de guiar, dirigir y controlar las distintas funciones cognitivas, emocionales y conductuales, especialmente durante la solución activa de problemas novedosos. De la misma forma en este estudio hemos concluido que para la mayoría de los niños es posible manejar ciertos cambios o problemas repentinos, que necesitan una improvisación o decisiones “rápidas” para ser solventados, sin embargo,

en este estudio se determinó, que en planificación y organización existe un 48% de casos con riesgo clínico.

Otros autores como Rothbart, et all (2003) han hallado una correspondencia entre las puntuaciones en control emocional de reportes paternos en tareas que evalúan las diferentes redes atencionales, según estos estudios, aquellos niños que presentarían una puntuación alta en control emocional mostrarían un mejor rendimiento en pruebas destinadas a evaluar la atención, por su parte nuestros resultados demuestran que, en cuanto al control emocional, se presenta un 20% de casos con riesgo clínico, es decir, 5 de cada 25 niños no ha alcanzado la madurez esperada para este aspecto, lo cual nos sugiere las posibles complicaciones atencionales que podrían atravesar estos niños.

Sin embargo, no podemos dejar de considerar la situación dada por la pandemia Covid-19, y las repercusiones directas causadas por el confinamiento, aunque no podemos determinar la causa de las diferencias en la adquisición de las funciones ejecutivas, si podemos considerarlo como una experiencia detonante, existen estudios como el de Morales (2020) que muestra resultados con un incremento o aparición de reacciones emocionales negativas en el 69.6% de los participantes, lo cual se podría interpretar en que la situación de confinamiento en el hogar ha afectado al bienestar de los niños.

Además, el mismo estudio, manifiesta que las reacciones emocionales que más se han presentado durante el confinamiento, fueron: tareas inconclusas (28.6%), irritabilidad (28.6%), falta de concentración (24.1%), desinterés (24%) y mostrar desánimo (23.2%). Algunos de estos datos, como la dificultad para concentrarse y la irritabilidad, son consistentes con los hallazgos del estudio de Orgilés et al. (2020) con niños y adolescentes españoles entre 3 y 18 años.

Finalmente, en estudios como los de Stuss y Benson (1986), que describen la existencia de discrepancias sobre la regularidad en el desarrollo de las funciones ejecutivas, esto depende directamente de la madurez que el niño alcance, lo cual concuerda con este estudio, donde también se ha evidenciado que los niños presentan dificultades en la adquisición de algunas de sus FE como son: inhibición, planificación y organización que son las funciones que mayores problemas presentan (hasta un 48% de casos con riesgo clínico) y las cuales se espera sean desarrolladas a medida de que el niño vaya incrementando su madurez.

Conclusiones:

Los cuidadores a cargo de los niños parte de este estudio, a través de sus respuestas en la aplicación del test BRIEF-P, pudieron manifestar que el funcionamiento ejecutivo de los niños se encontraba en un rango “normal”, es decir, en lo que se espera para su edad, a pesar de ello, existen áreas que necesitan mayor atención, ya que se encuentran dentro de una valoración de riesgo clínico, para lo cual se ha recomendado brindar la atención necesaria así como también estimulación para desarrollar estos ámbitos de la mejor manera.

Si bien no se ven mayores afecciones en los niños, y con el fin de procurar el desarrollo de la mayoría, y a su vez sin descuidar a quienes manifiestan necesidades, se señala la importancia de la aplicación de la guía elaborada en este estudio, de forma dinámica y activa, pues la misma, además de tener actividades intencionadas para la estimulación de todas las funciones ejecutivas proporciona la creación de ambientes en los cuales el niño afianza su relación con su cuidador principal, lo cual le genera estabilidad y confianza en sí mismo y su entorno cercano.

Las funciones ejecutivas son un tema muy estudiado especialmente en adultos, y no lo mismo en el caso de los niños, por lo mismo se recomienda aplicar intervenciones, y trabajos específicos para edades tempranas, con el objetivo de detectar problemas en edades iniciales, y de esta forma garantizar un mejor desenvolvimiento en los niños cuando se encuentren en su etapa preescolar, así como en los adultos en su control emocional.

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo No. MINEDUC-MINEDUC-2020-00020-A. Suspensión de clases en todo el territorio por emergencia sanitaria. 12 de marzo de 2020. Ministerio de Educación, Ecuador.

American Academy of Pediatrics (2020). *Cómo hablar con los niños sobre los prejuicios raciales*.

[https:// www.healthychildren.org/Spanish/healthy-living/emotional-wellness/Building-Resilience/Paginas/talking-to-children-about-racial-bias.aspx](https://www.healthychildren.org/Spanish/healthy-living/emotional-wellness/Building-Resilience/Paginas/talking-to-children-about-racial-bias.aspx)

Ardila, A. A., & Solís, F. O. (2008). *Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas*. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 1-21.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987433>

Banqueri, M., Méndez, M. y Arias, J. L. (2017). *Impacto del estrés en la infancia: alteraciones psicobiológicas*. *Psicothema*, 29(1), 18-22.

<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/11583>

Barletta Manjarrés, N. P., Toloza Pimentel, H., del Villar Herrera, L. N., Rodríguez Manzano, A. O., Bovea Villarraga, V. S., & Moreno Castrillón, F. L. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial*. *Lenguaje*, 41(1), 133-168.

<http://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v41i1.4965>

Barreno-Salinas, Z., & Macías-Alvarado, J. (2015). *Estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz: importancia y relación*. *Revista Ciencia UNEMI*, 8(15), 110-118.

Bausela-Herrerías, E., & Luque-Cuenca, T. (2017). *Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva-Versión Infantil (BRIEF-P, versión española): fiabilidad y validez*. *Acta de investigación psicológica*, 7(3), 2811-2822.

Berasategi, S., coord. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Universidad del País Vasco.

<https://addi.ehu.es/handle/10810/43056>

Berasategi, N., Ozamiz, N., Dosil, M. y Eiguren, A. (en prensa). *Design and validation of the scale Well-being of Children in Confinement Situations (WCCS)*.

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.02225/full>

- Canosa Acosta, V. E., & Gutierrez Rodriguez, S. O. (2020). *Resiliencia durante la cuarentena por COVID-19: El papel de las emociones y actividades saludables*. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20527>
- Capella Monsonís, Á. (2019). *La educación emocional en contextos familiares y educativos*. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/185682>
- Castillo Melendres, O. (2019). *Las actividades deportivas en el desarrollo de los niños del nivel inicial*. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/1314>
- CogniFit. (s.f.). *Inhibición. Habilidad cognitiva que forma parte de las funciones ejecutivas*. <https://www.cognifit.com/es/habilidad-cognitiva/inhibicion>
- CogniFit. (s.f.). *Flexibilidad. Habilidad cognitiva que forma parte de las funciones ejecutivas*. <https://www.cognifit.com/es/habilidad-cognitiva/flexibilidad>
- CogniFit. (s.f.). *Memoria de trabajo. Habilidad cognitiva que forma parte de las funciones ejecutivas*. <https://www.cognifit.com/es/habilidad-cognitiva/memoriadetrabajo>
- CogniFit. (s.f.). *Planificación. Habilidad cognitiva que forma parte de las funciones ejecutivas*. <https://www.cognifit.com/es/habilidad-cognitiva/planificacion>
- Day, C. y Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415. https://www.researchgate.net/publication/222032846_Teachers'_and_teacher_educators'_lives_The_role_of_emotion
- De Pedagogía Infantil, P. Revista CREA edición (2020) No. 16: EDICIÓN ESPECIAL: *Retos del educador Infantil en un mundo con Covid-19*. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/47377/CREA%2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Egido, B. D., & Felipe, A. C. (2009). Desarrollo social y emocional. *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*, 35-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=338814>
- Erades, N., & Sabuco, A. M. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 27-34 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7649329>

Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras, J. A., & Morales, A. (2020). *Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19. Clínica y Salud*, 31(2), 109-113.

<http://dx.doi.org/10.5093/clysa2020a14>

Filippetti, V. A. (2011). *Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. Avances en psicología latinoamericana*, 29(1), 98-113.

<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v29n1/v29n1a08.pdf>

Franco-Peña, G. E. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional, los hábitos de estudio y el rendimiento escolar [Tesis]. Universidad Internacional de la Rioja.*

[:https://reunir.unir.net/handle/123456789/4567](https://reunir.unir.net/handle/123456789/4567)

French, S., Buriel, R., Coltrane, S., Parke, R. D., Dennis, J., Powers, J., Widaman, K. F. y Duffy, S. (2004). *Economic Stress, Parenting, and Child Adjustment in Mexican American and European American Families. Child development*, 75(6), 1632-1656. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15566370/>

Gamboa León, K. A., Mónico Díaz, P. A., & Triana Vergara, A. M. (2018). *Relación entre el procesamiento sensorial y el desarrollo de la función ejecutiva de inhibición en niños de 5 a 7 años que presentan trastorno del procesamiento sensorial. Alejandria Repositorio Institucional.*

<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1107>

Gallegos, M., Zalaquett, C., Luna Sanchez, S. E., Mazo-Zea, R., Ortiz-Torres, B., Penagos-Corzo, J., ... & Lopes Miranda, R. (2020). *Cómo afrontar la pandemia del Coronavirus (Covid-19) en las Américas: recomendaciones y líneas de acción sobre salud mental. http://dx.doi.org/10.30849/ripijp.v54i1.1304*

Gioia, G. A., Espy, K. A. e Isquith, P. K. (2016). *BRIEF-P. Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva-Versión Infantil.* (E. Bausela y T. Luque, adaptadoras). TEA Ediciones. https://web.teaediciones.com/Ejemplos/BRIEF-P_extracto%20web.pdf

Hermida, P., Barragán, S. y Rodríguez, J. (2017). *La educación inicial en el Ecuador: margen extensivo e intensivo. Analítika. Revista de análisis estadístico*, 14(2), 7-46. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1699/educacion-inicial-ecuador-margen-extensivo-intensivo>

Hernández, J. P. (2017). El desarrollo afectivo según Jean Piaget. *Revista vinculando.*

https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html?highlight=El%20desarrollo%20afectivo%20seg%C3%BAAn%20Jean%20Piaget/feed

Huayamave, K. V. G., Benavides, B. B., & Sangacha, M. M. (2019). *Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos*. *Apuntes universitarios*, 9(2), 61-72.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7237417>

López, G. C. H., & Vesga, M. C. G. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785-802.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianzacindeumz/20130711104715/artGloriaCeeciliaHenaolopez.pdf>

López, M. R., Nieto, A. B., Conde, A. B. Q., & Bernardo, G. Á. (2016). *Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años*. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 57-66.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776007.pdf>

López, M. F. M. B. *RECREACIÓN Y TECNOLOGÍA EN TIEMPOS DE CUARENTENA. El papel del Ocio y de la Recreación frente a la COVID-19*, 161.

<http://www.une.edu.pe/bienestar/deportes/lineamientos%20de%20la%20actividad%20fisica%20en%20tiempos%20de%20pandemia.pdf>

Leonardi, J. (2015). *Educación emocional en la primera infancia: análisis de un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños de cinco años en un Jardín de Infantes Público de Montevideo*.

https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_julieta_leonardi_2015-.pdf

Maccoby, E. E. y Mnookin, R. H. (1992). *Dividing the Child: Social and Legal Dilemmas of Custody*. Harvard University Press.

<https://psycnet.apa.org/record/1992-98772-000>

Martinez, D. A. N. (2020). La importancia y los beneficios de enseñar Tecnología e Informática en edades tempranas. *Revista Universitaria De Informática RUNIN*, 6(9), 31-36.

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5845-Texto%20del%20art%C3%ADculo-23461-1-10-20201011.pdf>

- Martínez Cavero, E. (2021). *Mindfulness para un desarrollo adecuado de las funciones ejecutivas en edades tempranas. Un programa de intervención para alumnado de educación infantil* (Master's thesis, Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación). <http://hdl.handle.net/20.500.12226/1146>
- Ministerio de Salud Pública. (s.f.). *Coronavirus COVID-19*. Recuperado el 23 de abril de 2020 de <https://www.salud.gob.ec/coronavirus-covid-19/>
- Palacios, J. (1999). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Editorial LAIA. <https://www.redalyc.org/pdf/638/63839926007.pdf>
- Palacios-Dueñas, A. E., Loor-Peña, J. M., Macías-Macías, K. M., & Ortega-Macías, W. R. (2020). Incidencia de la tecnología en el entorno educativo del Ecuador frente a la pandemia del covid-19. *Polo del Conocimiento*, 5(10), 754-773. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetIncidenciaDeLaTecnologiaEnElEntornoEducativoDelEcu-7659427.pdf>
- Peña Méndez, M. (2019). *Mindfulness para la regulación emocional en educación infantil: propuesta de intervención para el aula de 5 años*. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/93932/Mindfulness%20para%20la%20regulacion%20emocional%20en%20educaci%C3%B3n%20infantil%20propuesta%20de%20intervencion%20para%20el%20aula%20de%205%20a%C3%B1os%20PENAMENDEZ,%20MARIA%20\(Psicopedagogia\).pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/93932/Mindfulness%20para%20la%20regulacion%20emocional%20en%20educaci%C3%B3n%20infantil%20propuesta%20de%20intervencion%20para%20el%20aula%20de%205%20a%C3%B1os%20PENAMENDEZ,%20MARIA%20(Psicopedagogia).pdf?sequence=1)
- Pérez, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2005). *International handbook of emotional intelligence. Journal of Applied Social Psychology*, 36(2), 552-569. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293144934007.pdf>
- Pérez, P. (1998). *El desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de educación* [Ponencia]. Congreso de Madrid, Madrid: AMEI. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d069.pdf>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [15/03/2022].
- Rodríguez Ruiz, C. (11 de abril de 2016). *Infografía: Etapas del desarrollo cognitivo*. <https://educayaprende.com/etapas-del-desarrollo-cognitivo/>
- Salas, A. L. C. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista educación*, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Scholten, H., Quezada-Scholz, V., Salas, G., Barria-Asenjo, N., Rojas-Jara, C., Molina,

R., ... & Gómez-Muzzio, E. (2020). *Abordaje psicológico del COVID-19: una revisión narrativa de la experiencia latinoamericana*. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*
https://www.preventionweb.net/files/72089_abordajepsicologicodelcovid.pdf

Serrano-Martínez, C. (2020). *Impacto emocional y crianza de menores de cuatro años durante el COVID-19*. *Perifèria. Revista d'investigació informació en Antropologia*, 25(2), 74-87.
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/371539-Text%20de%20l'article-535279-1-10-20200705.pdf>

Sisalima Flores, J. P. (2020). *Análisis de las funciones ejecutivas en niños/as preescolares desde la perspectiva del padre y de la madre* (Master's thesis, Universidad del Azuay).
<https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10214>

Stelzer, F., Alejandro Cervigni, M., & Martino, P. (2011). *Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares: una revisión de algunos de sus factores moduladores*. *Liberabit*, 17(1), 93-100.
<https://www.redalyc.org/pdf/686/68619288011.pdf>

Suárez Fernández, N., Fernández Alba, M. E., Cerezo Menéndez, R., Rodríguez Pérez, C., Rosário, P. J., y Núñez Pérez, J. C. (2012). *Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico*. *Aula abierta*, 40(1), 73-84.
<https://core.ac.uk/download/pdf/71849378.pdf>

Valencia, C. A. (2019). *Beneficios del juego en la acción pedagógica*. *Foro educacional*, 115-122.
<https://doi.org/10.29344/07180772.33.2140>

Vasta, R. (2009). *Psicología infantil*. Ariel.
<https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/2093>

Viloria, C. (2005). *La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores*.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1856>

World Health Organization. (2020). *Helping children cope with stress during the 2019-nCoV outbreak*. *World Health Organization (WHO)*.
https://www.unicef.org/mental-health-on-my-mind?gclid=CjwKCAjwiY6MBhBqEiwARFSCPp5WFCBGEOc0UUUh63l8lf4lQt5Fcm4hq-n-zbZV5yLRIYFJrrHEXBoC-JkQAvD_BwE



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY



GUÍA DE APOYO PARA PADRES DE FAMILIA, DESARROLLO DE FUNCIONES EJECUTIVAS Y CONTROL EMOCIONAL

Una herramienta práctica y sencilla, que nos brinda ejercicios útiles para la potenciación y posterior consecución de las funciones ejecutivas y el buen control emocional en tiempos de confinamiento o tiempo en casa con niños de 2 a 5 años.



“Si un niño es capaz de sentir su propio progreso y crecimiento, incluso en pequeños incrementos, puede lograr milagros.”

– *Makoto Shichida*



Indice

1. Introducción.....	4
2. Objetivo general.....	5
2.1. Objetivos específicos.....	5
3. Funciones ejecutivas en niños de 2 a 5 años.....	6
3.1. Qué son las funciones ejecutivas.....	7
3.2. Clasificación de las funciones ejecutivas.....	8
4. Qué mensaje le debo entregar a mi niño.....	9
4.1. Conoce lo siguiente sobre esta situación diferente (covid-19).....	10
5. Propuesta de actividades.....	18
5.1. Actividades Tecnológicas.....	19
5.2. Actividades físicas.....	20
5.2. Actividades que potencian las funciones Ejecutivas.....	21

INTRODUCCIÓN

Las funciones ejecutivas son fundamentales para el desarrollo de las habilidades de autorregulación y adaptabilidad a nuevas situaciones.

Todos los días asumimos diferentes decisiones. Nos fijamos metas, que pueden estar sujetas a cambios, para lo cual controlamos, planificamos, y tratamos de ejecutarlas ajustándonos a las condiciones.

Esto nos puede servir en varios aspectos de la vida cotidiana desde nuestros primeros años de existencia.

Objetivo general

Brindar una guía de apoyo para padres de familia y cuidadores, como una alternativa para fortalecer el desarrollo de Funciones Ejecutivas en tiempos de confinamiento o tiempo en casa.

Objetivos específicos

Brindar información oportuna y sencilla sobre la importancia del desarrollo de las funciones ejecutivas como un recurso de aplicación.

Proporcionar ideas que puedan ser ejecutadas en casa de actividades que estimulen cada una de las funciones ejecutivas en base a recursos bibliográficos.

Lo que debes saber:

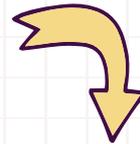
FUNCIONES EJECUTIVAS EN NIÑOS DE 2 A 5 AÑOS

En los niños en edad preescolar las funciones ejecutivas podrían ser identificadas en actividades sencillas acorde a su nivel de desarrollo.



Las primeras en aparecer y desarrollarse son las funciones de inhibición y memoria de trabajo, las cuales les permite mantenerse a salvo y ejecutar actividades sencillas que lleven un proceso simple.

Welsh y Pennington (2018) acuerdan que las funciones ejecutivas son la habilidad de mantener un estado apropiado de solución de problemas para conseguir un objetivo.



Por ejemplo:

Como reaccionan ante nuevas e inesperadas situaciones, como se mantienen a salvo y fuera del peligro, como logran volver a la calma luego de experimentar ciertas emociones, de que forma llevan a cabo actividades de la cotidianidad.

Información importante

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE ESTIMULAR LAS FUNCIONES EJECUTIVAS PARA EL CONTROL EMOCIONAL?

Parafraseando a Gioia (2016) podemos comprender que las funciones ejecutivas son todo lo que se manifiesta a través del comportamiento, la conducta y el manejo de emociones en los niños.

Es decir un mejor desarrollo de funciones ejecutivas



corresponde a un correcto control emocional.

¿QUÉ SON LAS FUNCIONES EJECUTIVAS (FE)?

Conjunto de procesos responsables de guiar y controlar las distintas funciones cognitivas, emocionales y conductuales, especialmente durante la solución activa de problemas novedosos (Gioia, et al 2016).

conozcamos acerca de sus tipos

* Inhibición:

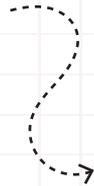
la capacidad del ser humano para inhibir o controlar las respuestas impulsivas (o automáticas), y generar respuestas mediadas por la atención y el razonamiento (Breznitz 1999).

Ejemplo:

Juan corre, salta, y juega alrededor de una piscina, pero, en él se ha desarrollado la capacidad de controlar sus impulsos y movimientos, lo cual evita que él pierda el control de su cuerpo y caiga dentro de la piscina, evitando poner en riesgo su vida.

* **Control emocional:**

La activación y utilización de determinadas estrategias que los individuos ponen en marcha para modificar el curso, la intensidad, la calidad, la duración y la expresión de las experiencias emocionales en pos del cumplimiento de objetivos individuales (Cole y Dennis 2004).



Ejemplo:

Andrés tiene 5 años, los últimos meses ha presentado berrinches luego de una negativa en diversas situaciones, sin embargo gracias al acompañamiento de su madre ha generado la capacidad de que en el momento de la rabieta puede elegir una de tres opciones para volver a la calma (un vaso de agua, pintar una hoja para colorear, o respirar acompañado y de forma consciente), al cumplir con una de ellas y regresar a la calma ha obtenido la oportunidad de expresar en palabras lo que ocasionó el episodio anterior.

* Memoria de trabajo:

Consiste en la capacidad de mantener información en la mente con el objetivo de completar una tarea o proporcionar una respuesta adecuada y para permanecer o estar centrado en una actividad (Gioia 2016).

Ejemplo:

Julián asiste a la escuela de educación inicial, por la situación de la pandemia se tuvieron que adoptar diferentes protocolos que mejoren los espacios compartidos y eviten una posible infección, por lo tanto Julián ha interiorizado un aprendizaje con el fin de seguir asistiendo a su tan querida escuela:

- 1) Usa mascarilla todo el tiempo, se la retira para comer, y si por algo se ha ensuciado sabe que debe cambiarla.
- 2) Para jugar en los interiores de la escuela sabe que debe desinfectar sus manos.
- 3) Sabe que para ingresar debe cambiar sus zapatos y usar los que son exclusivos para interiores.
- 4) Conoce que después de usar alguno de los materiales de la escuela debe pedir a su guía que los desinfecte.

Esto garantiza que él pueda permanecer en su actividad elegida, sin embargo, el no es consciente de lo que hizo previamente.

* Planificación y Organización:

Se puede definir como la capacidad para “pensar en el futuro”, de anticipar mentalmente la forma correcta de ejecutar una tarea o alcanzar una meta específica, es el proceso mental que nos permite seleccionar las acciones necesarias para alcanzar una meta (Breznitz, 2018).



Nicolás siempre quiso ser competidor de ajedrez, por lo cual aprovechó el tiempo de confinamiento y los medios tecnológicos que le permitieron entrenarse lo suficiente en este deporte, para ello Nicolás fijó cierto proceso que garantiza que al término de este entrenamiento el estará listo para competir.

Debes saber que mensajes transmitir a tu niño en tiempos diferentes (COVID19)

Otra forma de enseñar y procurar el desarrollo de las funciones ejecutivas está relacionada directamente con lo que hacemos naturalmente, pero, si lo hacemos de forma correcta logramos la concientización del niño.

se recomienda:

- * No negar la situación ni extremar medidas.
- * Eliminar conductas de discriminación, rechazo o estigmatización.
- * Colaborar con la situación, que es comunitaria.
- * No generar alarma innecesaria: ni magnificar el riesgo ni desestimar su peligro para evadir la sensación de miedo.
- * El manejo adecuado de la información oficial, pertinente y sustentada (Barletta, 2013) .
- * No desestimar su peligro para evadir la sensación de miedo (Ashaunta,2019).

son grandes espectadores... siempre están aprendiendo...

Conoce lo siguiente sobre esta situación diferente (covid-19)...

Los niños no son ajenos a esta situación y se han visto envueltos en una serie de terminología que determina ciertas condiciones, que han generado cambios repentinos en su cotidianidad o rutina, por lo mismo es necesario que ellos reconozcan de que se está hablando, y como esto si bien es diferente no debe causarles mayores temores, y pueden ser ajustados a las diferentes realidades de cada familia.

Y así trabajar la flexibilidad, el control emocional, así como también la planificación que les permitirá dentro de sus posibilidades tener un panorama más claro.

Si bien el término “distanciamiento social” ha sido reemplazado en algunos lugares por el de “distanciamiento físico”, es preferible alentar la idea de un “distanciamiento saludable”, que no implique desconexión social, emocional o interpersonal. Los medios virtuales de comunicación e interacción social permiten obtener apoyo social y mantener el bienestar psicosocial (Guil-Bozal et al. 2018).

Resulta muy útil la explicación de la información por medio de representaciones gráficas, prediseñadas o elaboradas conjuntamente con ellos y ellas.

Las actividades lúdicas con los niños y las niñas siempre son excelentes recursos para transmitir ideas, informaciones, comportamientos y acciones, además de que se trata de una actividad placentera, distendida y reforzante de emociones positiva (Fancourt y Finn, 2019).



En los primeros años de nuestra vida el juego favorece nuestro desarrollo integral a distintos niveles. Todo lo que aprendemos a través del juego lo asimilamos de un modo más rápido y eficaz."

- Inmaculada Delgado Linares

Como aplicar esta guía:

* Fase 1.

Planificación, Esta fase es esencial antes de la puesta en práctica de las actividades, y constituye la parte organizativa y de preparación previa; conocer la actividad, preparar los recursos, destinar el tiempo necesario y en la hora adecuada para cada caso.

* Fase 2.

Una vez preparado todo lo necesario se debe explicar al niño con órdenes concretas y cortas, que no creen confusión.

* Fase 3.

Desarrollo y aplicación, en este espacio tanto el niño como el cuidador se tomarán el tiempo necesario, y realizarán las actividades, se pueden permitir los cambios que ajusten mejor la actividad.

* Fase 4.

Cierre, en este espacio el cuidador en base a lo experimentado puede reforzar con palabras motivantes, y reflexión sana, la interacción que mantuvieron.



**Actividades para
estimular funciones
Ejecutivas**

TECNOLOGÍA COMO UN RECURSO POSITIVO

Uno de los programas computarizados más utilizados es el Cogmed Working Memory Training, basado en la mejora de la memoria de trabajo. Diversos estudios han demostrado que los niños que participan en el programa Cogmed Working Memory Training obtuvieron puntuaciones más elevadas en memoria de trabajo que sus iguales del grupo control (Gathercole, 2014).

Cuando realizar:

Se recomienda control y discreción en el uso de tecnologías, máximo 15 minutos diarios.

- * Tablet
- * Teléfonos inteligentes
- * Computador



**MEDIOS PARA SOSTENER UNA
COMUNICACIÓN RESPONSABLE
Y FORTALECER RELACIONES
SOCIALES EXTERNAS AL LUGAR
DE CONFINAMIENTO**

Actividad física:

Un estilo de vida físicamente activo durante la infancia parece tener una influencia positiva en el desarrollo del cerebro.

* Cuando realizar: al menos 20 minutos diarios.

La actividad física no sólo mejora el funcionamiento cognitivo en general, sino que también el rendimiento en tareas que requieren de las funciones ejecutivas (Donnelly et al., 2016).

Deportes recomendados:

- * **Taekondo**
- * **Yoga para niños**
- * **Baile**
- * **Gimnasia**

Título de la actividad:

COMPLETA LA CARA DE TOMÁS.

Objetivo: Visualizar mentalmente la cara del niño y completarla con las partes que faltan.

Contenidos que se trabajan:
Comprensión y organización espacial.

Función ejecutiva que se estimula:
Memoria De Trabajo /Planificación Y Organización.

Duración de la actividad: La duración tendrá una duración de tiempo aproximado de 15-20 minutos.

Cuando realizar: en las mañanas.

Material específico: Lápiz y ficha.

Desarrollo de la sesión:

Al comienzo de la actividad: - el padre / cuidador ofrecerá la hoja de trabajo al niño. - El niño visualizará durante algunos segundos la ficha. - El cuidador explicará al niño que deben hacer.

Durante la actividad: - El cuidador observará a los niños, y si lo viera necesario realizaría intervenciones.

Al finalizar la actividad: - El niño realizará la autoevaluación.

Completa la cara de Zara



Recorta y pega sus partes



Completa la cara de Tomás



Recorta y pega sus partes



Título de la actividad:

¿QUÉ OBJETO FALTA?

Objetivo: Observar con atención percibiendo los objetos que no están presentes en una de las dos cajas que se presentan en la actividad.

Contenidos que se trabajan:
Percepción y atención.

Función ejecutiva que se estimula:
Flexibilidad / Planificación Y Organización.

Duración de la actividad: La duración de la actividad será de unos 15-20 minutos. Material específico: Lápiz y ficha.

Cuando realizar: en las mañanas.

Desarrollo de la sesión:

Al comienzo de la actividad: El padre o cuidador ofrecerá las hojas de trabajo al niño. - El niño visualizará durante algunos segundos la ficha. - El cuidador explicará a los niños que deben hacer.

Durante la actividad: - El cuidador observará, y si lo viera necesario realizaría intervenciones.

Al finalizar la actividad: - El niño realizará la autoevaluación.

¿QUÉ OBJETO FALTA?



Actividades:

1. Encerrar en un círculo el objeto que falta.
2. Dibujar el objeto faltante en el otro conjunto.

¿QUÉ OBJETO FALTA?



Actividades:

1. Encerrar en un círculo el objeto que falta.
2. Dibujar el objeto faltante en el otro conjunto.

Título de la actividad:

ordenar de menor a mayor

Objetivo: Identificar el aspecto físico de las personas para ordenarlo cronológicamente.

Contenidos que se trabajan:
Organización temporal.

Función ejecutiva que se estimula:
Organización Y Planificación

Duración de la actividad: La actividad durará entre 15 y 20 minutos.

Material específico: Lápiz y ficha.

Cuando realizar: en las mañanas.

Desarrollo de la sesión:

Al comienzo de la actividad: – El padre o cuidador ofrecerá las hojas de trabajo al niño. – El niño visualizará durante algunos segundos la ficha. – El cuidador explicará a los niños que deben hacer.

Durante la actividad: –El cuidador observará a los niños, y si lo viera necesario realizaría intervenciones.

Al finalizar la actividad: – El niño realizará la autoevaluación

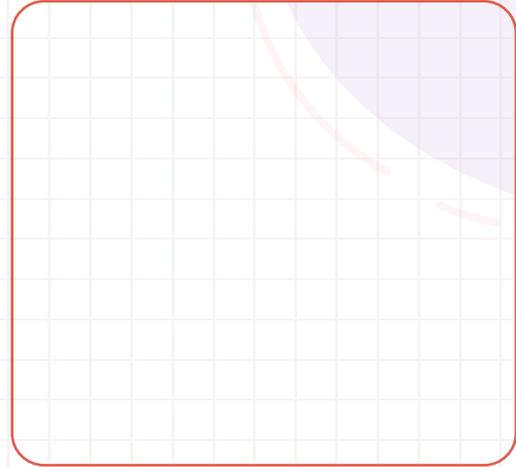
ordenar de menor a mayor



Recorta y pega



ordenar de menor a mayor



Recorta y pega



Título de la actividad:

Dibujemos!!

Objetivo: Realizar los trazos necesarios y correctos para finalizar los dibujos.

Contenidos que se trabajan:
Razonamiento lógico y comprensión del espacio.

Función ejecutiva que se estimula:
Flexibilidad.

Duración de la actividad: La ficha tendrá una duración aproximada de unos 30 minutos.

Material específico: Lapicero y hoja de trabajo.

Cuando realizar: en las mañanas.

Desarrollo de la sesión:

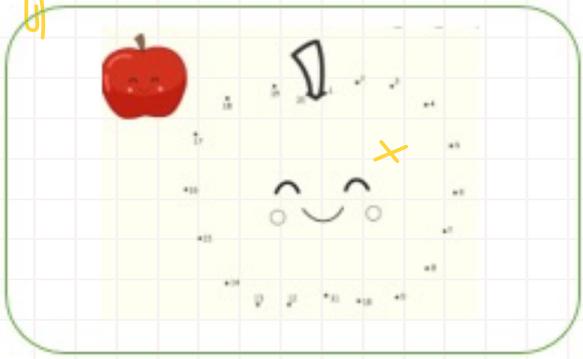
Al comienzo de la actividad: – el cuidador entregará las hojas al niño
– El niño visualizarán durante algunos segundos la ficha. – El cuidador explicará al niño que debe hacer.

Durante la actividad: – El cuidador observará al niño, y si lo viera necesario realizaría intervenciones.

Al finalizar la actividad: –El niño realizará la autoevaluación.

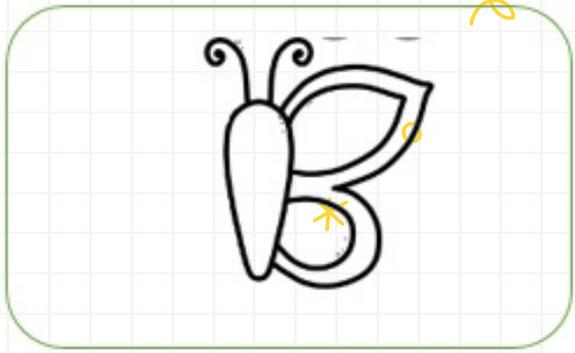
Dibujemos +

Realizar los siguientes trazos para completar la imagen



Dibujemos

Realizar los siguientes trazos para completar la imagen



Título de la actividad:

Te cuento mi cuento!!

Objetivo: Contar una historia nueva y diferente, partiendo de una idea fija.
Contenidos que se trabajan: Imaginación, lenguaje.

Función ejecutiva que se estimula:
Flexibilidad, control emocional.

Duración de la actividad: tendrá una duración aproximada de unos 20 minutos.

Material específico: cuento base.

Cuando realizar: en las noches , antes de dormir.

Desarrollo de la sesión:

Al comienzo de la actividad: - el cuidador leerá el cuento al niño - El cuidador explicará al niño que debe hacer.

Durante la actividad: - El niño realizara un resumen en voz alta mientras revisa la historia.

Al finalizar la actividad: -El niño cambiará el final de la historia, lo que él hubiera preferido que suceda.

Nota: esta actividad puede variar, permitiendo el cambio de la historia en cualquiera de los momentos y sugiriendo al niño hacer cambios a situaciones graciosas, tristes o de terror.

EL DINOSAURIO Y EL PEQUEÑO PEZ

Un día, un gran  que vivía en el  llegó hasta un estanque. Tenía tanta sed que comenzó a beber  y acabó con la mitad. Los  preocupados porque el  volviera al día siguiente y terminara de beberse todo el agua del  fueron a ver al pez  en busca de ayuda, pero el monarca no encontraba la solución. Al día siguiente,  volvió al estanque dispuesto a beber el  fresca. Allí vio al  pequeño y le propuso un trato: hacer una carrera de un lado del  a otro. Si ganaba él, se bebería toda el agua que quisiera, pero si ganaba  el dinosaurio se marcharía para siempre. El  no tenía duda de ganar porque era muy grande y con solo tres  llegaría al otro extremo. Al comenzar la carrera,  nadó tan rápido como pudo, mientras que dinosaurio, que era muy pesado, iba muy despacio. Pez  la carrera y el  tuvo que abandonar ese lugar y marcharse en busca de otro  .

Título de la actividad:

SIN PRINCIPIO NI FIN!!

Objetivo: Narrar una historia nueva sin una secuencia.

Contenidos que se trabajan:
Imaginación, lenguaje, emociones.

Función ejecutiva que se estimula:
Flexibilidad /Control Emocional/ Inhibición

Duración de la actividad: tendrá una duración aproximada de unos 30 minutos.

Cuando realizar: en las noches , antes de dormir.

Desarrollo de la sesión:

Al comienzo de la actividad: - el cuidador iniciará contando un cuento al niño - El cuidador explicará al niño que debe hacer.

Durante la actividad: - El niño debe continuar contando la historia con el producto de su imaginación, y cuando parezca terminar una idea el cuidador debe interrumpir con una nueva frase dándole un giro a la historia.

Al finalizar la actividad: -El niño se acomodará a los cambios que el cuidador dicte, y finalizará cuando el niño no consiga más ideas rápidamente.

Título de la actividad:

¡VAMOS A BUSCAR UN TESORO ESCONDIDO!

Objetivo: Encontrar un objeto, siguiendo reglas mediante el acompañamiento.

Contenidos que se trabajan:
Imaginación, lenguaje, ubicación espacial.

Función ejecutiva que se estimula:
Flexibilidad/ Control Emocional/ Inhibición

Duración de la actividad: tendrá una duración aproximada de unos 30 minutos.

Material específico: papel, "tesoro", pistas, espacio físico.

Cuando realizar: en la tardes, antes de cenar.

Desarrollo de la sesión:

Previo a la actividad: el cuidador prepara el mapa, las pistas y los acertijos, siempre considerando la edad del niño.

Al comienzo de la actividad: - el cuidador contará una historia donde se convertirán en piratas en la búsqueda de un tesoro escondido
- El cuidador explicará al niño que debe hacer.

Durante la actividad: - El niño realizará la búsqueda de las pistas y acertijos siguiendo las reglas descritas en el mapa. -siempre acompañado y motivado por el cuidador.

Al finalizar la actividad: -El niño encontrará el tesoro escondido.

Nota: se puede repetir el juego agregando situaciones diferentes cada vez.

Título de la actividad:

¡EL dragón Dormido!

Objetivo: Superar una barrera imaginaria, vencer miedos.

Contenidos que se trabajan:
Imaginación, lenguaje, ubicación espacial, motricidad.

Función ejecutiva que se estimula:
Flexibilidad/ Control Emocional/ Inhibición

Duración de la actividad: tendrá una duración aproximada de unos 30 minutos.

Material específico: pelotas pequeñas, medias "hechas bolita".

Cuando realizar: en la tardes, antes de cenar.

Desarrollo de la sesión:

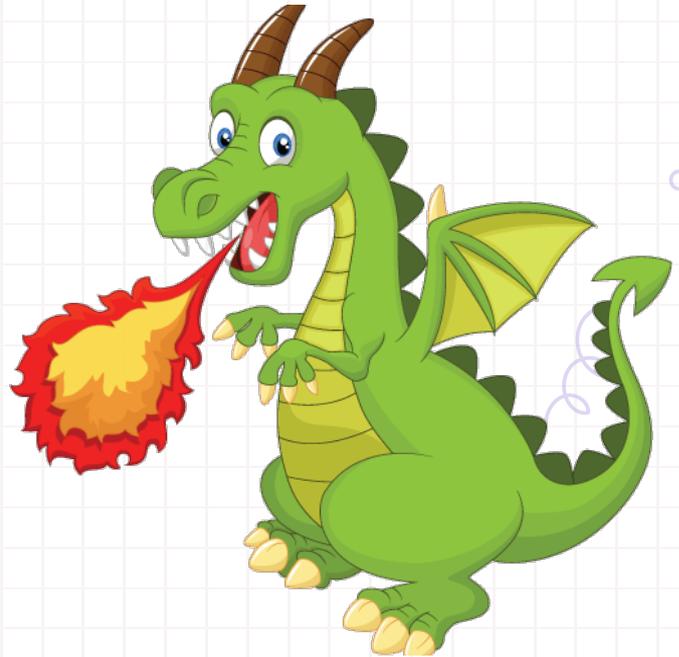
Al comienzo de la actividad: - el cuidador contará una historia en la que el es un dragón. - El cuidador explicará al niño que debe hacer.

Durante la actividad: - El niño debe trasladar las esferas cuando el dragón descansa. -.

Al finalizar la actividad: -El niño habrá superado al dragón y las esferas le pertenecen.

Historia para contar:

En este gran castillo se encuentra (Nombre de niño), quien está custodiando por un gran dragón (nombre del cuidador), quien no le permitirá salir con las esferas del poder... Solo puede llevar de una una, ya que son muy pesadas y si se caen despertarán al gran dragón, así que mientras él duerme es el momento de correr con cuidado y no despertarlo pues si lo hacer te robará la esfera del dragón...



Título de la actividad:

¡IDEMOS LA BIENVENIDA A PANCHO!

Objetivo: Encontrar todas las mañanas el “desastre hecho por Pancho” y reflexionar sobre él.

Contenidos que se trabajan:
Imaginación, lenguaje, ubicación espacial.

Función ejecutiva que se estimula:
Flexibilidad/ Control Emocional/ Inhibición.

Duración de la actividad: tendrá una duración aproximada de unos 10 minutos por varios días de la semana, (si se conoce cuanto tiempo se tendrá de confinamiento distribuir las actividades en ese periodo).

Material específico: Pancho y mucha imaginación.

Cuando realizar: actividad espontanea, en cualquier momento que el niño necesite refuerzo positivos., en situaciones de crisis o en situaciones de confinamiento prolongado.

Desarrollo de la sesión:

Previo a la actividad: el cuidador construye a Pancho, será un muñeco nuevo en casa (si desea comprarlo está bien) tiene que ser muy liviano y con facilidad de movimiento en sus extremidades, como por ejemplo un duende de navidad, crear mucha expectativa de que tendrán un nuevo acompañante en casa, que llegará por la mañana.

Al comienzo de la actividad: - el cuidador todas las noches que realice y prepare la actividad debe crear escenarios desastrosos, mientras los niños duermen, y dejar todo listo para su despertar y la gran búsqueda de Pancho.

Durante la actividad: - los niños despertaran con mucha ilusión de buscar a Pancho por su casa, y descubrir que nuevo desastre ha hecho, cuando lo encuentran ríen y se sorprenden, pero escuchan o leen la nota que él ha dejado pidiendo disculpas o dando explicaciones.

Al finalizar la actividad:
-El niño y el cuidador reflexionarán sobre lo que hizo Pancho...

Nota: Se puede repetir el juego agregando situaciones diferentes cada vez, Pancho es un muñeco que llegará a casa cuando estemos viviendo tiempos diferentes, así como ahora por la pandemia puede ser usado en momentos mágicos como la navidad, es precisamente eso, algo mágico que llegara con alegría y diversión a casa

Posibles escenarios "desastrosos":

1) Pancho quiso ver una película mientras dormían, hizo palomitas para acompañarlo, pero en toda la

cocina regó todo el canguil. (Pancho aparece tomado de la olla y con canguil regado por toda la cocina).

2) Pancho tomo los juguetes de los niños y con cinta los colgó de la lámpara de la sala (Pancho aparece enredado en la cinta y colgado también de la lámpara).

3) Pancho necesitó un poco de papel higiénico del baño, pero en el baño encontró la pasta de dientes y todo se mezcló. Hacemos un pequeño desastre de mover las cosas del baño y regar papel higiénico por

todo el lugar (Pancho aparece con el papel pegado a su pie y abrazado a la pasta de dientes).

4) Pancho quiso tomar sol al amanecer así que se llevó todo lo de las muñecas al patio o terraza para preparar un picnic, pero amaneció nublado... (Pancho aparece sentado en el patio listo para tomar sol y muy molesto porque el plan no funcionó).

Recursos que pueden facilitar y aumentar la emoción:

El uso de la aplicación para Android "CAMBIADOR DE VOZ", te ofrece grabar tu voz con un mensaje claro, y ésta la convierte en voz de extraterrestre, bajo el agua, de ardilla, etc.

La imaginación, es el principal recurso para que los escenarios llenen de alegría al niño y esperen ansiosos la próxima llegada de pancho.

Limites, si limites, esto permitirá que el niño conserve la magia de este recurso, el niño no podrá jugar ni tocar a Pancho, pues si lo hace el pierde su magia y no aparecerá más.





Título de la actividad:

Reconociendo mi espacio de paz

Objetivo: Conocer y familiarizarse con el espacio y los recursos con los que cuenta el nuevo rincón, descubrir la función mindfulness.

Contenidos que se trabajan:
Imaginación, lenguaje, autocontrol.

Función ejecutiva que se estimula:
Flexibilidad/ Control Emocional/ Inhibición

Duración de la actividad: tendrá una duración aproximada de unos 30 minutos.

Material específico: todos los recursos que tenga el rincón.

Cuando realizar: en la mañana, al iniciar un nuevo periodo.

Desarrollo de la sesión:

Al comienzo de la actividad: - el cuidador le permitirá al niño elegir una de las actividades una vez ya situado en el rincón. - El cuidador explicará al niño que debe hacer.

Durante la actividad: - desarrollara la actividad en compañía del adulto, hasta encontrar la calma esperada.

Al finalizar la actividad: -El niño habrá superado el momento álgido de la situación y ahora es el momento de poner en palabras sus emociones, y explicar el por que de su comportamiento.

Título de la actividad:

Reconozco tus características

Objetivo: Prestar atención a los detalles

Contenidos que se trabajan: atención, lenguaje, autocontrol.

Función ejecutiva que se estimula: Memoria De Trabajo /Planificación Y Organización.

Duración de la actividad: tendrá una duración aproximada de unos 15 minutos.

Material específico: Ninguno.

Cuando realizar: actividad espontanea, en cualquier momento del día.

Desarrollo de la sesión:

Al comienzo de la actividad: - El cuidador explicará al niño que debe hacer.

Durante la actividad: - el niño observa a su cuidador por unos segundos, y debe recordar al menos tres características físicas que describan a su cuidador.

Al finalizar la actividad:
-El niño habrá descrito varias características físicas y además escucha la retroalimentación de sus características físicas por parte de su cuidador.

Nota: se pueden agregar varios segundos más de observación que permitan al niño descubrir mas y diferentes características, se puede variar con el espejo permitiéndole que sea el mismo quien se describe.

Título de la actividad:

Aspiración y espiración

Objetivo: Concentrarse en la inspiración y la espiración

Contenidos que se trabajan:
imaginación, atención, autocontrol.

Función ejecutiva que se estimula:
Inhibición/Memoria De Trabajo /
Planificación Y Organización.

Duración de la actividad: tendrá una duración aproximada de unos 5 minutos.

Material específico: ninguno.

Cuando realizar: actividad espontanea, en cualquier momento del día.

Desarrollo de la sesión:

Al comienzo de la actividad: - El cuidador explicará al niño que debe hacer.

Durante la actividad: - el niño observa a su cuidador por unos segundos, y se imaginan tener una sopa caliente al frente, toman aire para enfriarla.

Al finalizar la actividad: -El niño habrá concientizado el acto de aspirar y espirar.

Nota: se pueden variar, con pedazos de papel higiénico al que el niño deberá hacer que permanezca volando la mayor cantidad de tiempo con su espiración.

Título de la actividad:

Mi Diccionario de Emociones

Objetivo: Identificar y clasificar emociones

Contenidos que se trabajan: lenguaje, atención, autocontrol.

Función ejecutiva que se estimula: flexibilidad, control emocional, inhibición.

Duración de la actividad: tendrá una duración aproximada de unos 10 minutos.

Material específico: libreta de emojis.

Cuando realizar: se recomienda realizarlo por las noches como rutina antes del sueño.

Desarrollo de la sesión:

Al comienzo de la actividad: - El cuidador explicará al niño que debe hacer.

Durante la actividad: - el cuidador le muestra al niño cada uno de los emojis de la libreta y conversa que le hizo sentir esa emoción a él, posterior le permite al niño contar las experiencias del día que le hayan permitido identificarse con los emojis.

Al finalizar la actividad: -El niño habrá concientizado cuales y el por que de sus emociones del día.

Nota: se pueden variar, no hacerlo todos los días, sino como un recurso en los "días difíciles".

Libretas de emojis

Recortar cada uno de los siguientes emojis, y juntarlos como una libreta (puedes atravesarlos con hilo, clip, etc).



Recomendaciones generales:

- * Realizar estas actividades como medio de distracción en tiempos prolongados de confinamiento, o post-confinamiento.
- * Permitirse el tiempo sugerido para la actividad, exclusivamente.
- * Fomentar este tipo de actividades cuando el niño se encuentre con oportunidades de socialización con mas niños.

Conclusiones

- * Es un material apto para el uso de padres de familia o cuidadores, no requiere ser un profesional o un aula de clases.
- * Los niños son espontáneos, permitirse variaciones en las propuestas está muy bien.
- * Estas actividades pueden usarse en cualquier momento que el cuidador sienta que necesita cambiar o establecer nuevas rutinas y procesos con el niño.
- * Toda la información que el niño brinde a su cuidador a través de estas actividades serán usadas en beneficio del niño.

agradecimiento:

- * A Zarita y Tomás, por permitirme elaborar cada una de estas propuestas y dejarme conocer como adaptarlas a nuestra realidad.
- * A Montessori School por los espacios para desarrollar las propuestas y permitirme conocer más, y nuevas estrategias.
- * A Little Kickers Cuenca, por despertar en mi las ganas de proponer actividades diferentes, pero, a la vez con objetivos claros.

