

El juego como estrategia pedagógica para fortalecer las Funciones Ejecutivas en niños y
niñas de 2 a 3 años

Daniela W. Suárez

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Chía, 2021

Índice

Resumen 7

Palabras clave 7

Abstract 7

Key words 7

El juego como estrategia pedagógica para fortalecer las Funciones Ejecutivas en niños y niñas de 2 a 3 años 8

Capítulo 1. Planteamiento del problema 11

Antecedentes del problema 11

Justificación 12

Formulación del problema 15

Objetivos 16

Objetivo general 16

Objetivos específicos 16

Capítulo 2. Marco de referencia 16

Estado del arte 17

Antecedentes internacionales 17

Antecedentes nacionales 22

Marco legal 23

Marco conceptual 25

Funciones Ejecutivas 26

 Memoria de trabajo 28

 Control inhibitorio 29

 Flexibilidad cognitiva 30

Desarrollo de Funciones Ejecutivas en primera infancia (0 – 6 años) 31

Incidencias de las Funciones Ejecutivas en el rendimiento escolar 33

El juego como estrategia pedagógica 34

El juego 34

 Tipos de juego 38

 El juego y las dimensiones del desarrollo infantil 44

Importancia del juego en el desarrollo de las Funciones Ejecutivas 49

Capítulo 3. Marco metodológico 52

Enfoque 53

Alcance 53

Diseño 54

Proceso de la investigación – acción pedagógica 55

Población 56

Categorías de análisis 58

Consideraciones éticas 60

Instrumentos de recolección de información 60

Procedimiento 61

Ciclos de investigación – acción 62

Primer ciclo. Identificación de la problemática 64

Segundo ciclo. Diseño del plan 64

Tercer ciclo. Implementación y evaluación del plan 65

Capítulo 4. Resultados y conclusiones 66

Resultados 66

Conclusiones 83

Limitaciones 87

Recomendaciones 88

Capítulo 5. Referencias bibliográficas y apéndices 89

Referencias bibliográficas 90

Apéndices 101

Anexos 114

Lista de tablas

- Tabla 1. Tipos de juego según Peñalver y Encarnación 40
- Tabla 3. Caracterización de la población 56
- Tabla 4. Categoría y subcategorías de análisis de las Funciones Ejecutivas 58
- Tabla 6. Estrategia pedagógica: juegos propuestos 68
- Tabla 7. Mediación de los juegos implementados en la estrategia pedagógica 72
- Tabla 8. Análisis de la categoría de Funciones Ejecutivas 73

Lista de figuras

- Figura 1. Estructura del marco conceptual 26
- Figura 2. Síntesis de los ciclos de la investigación – acción pedagógica 63
- Figura 3. Memoria de trabajo antes y después de la estrategia 77
- Figura 4. Control inhibitorio antes y después de la estrategia 78
- Figura 5. Flexibilidad cognitiva antes y después de la estrategia 80
- Figura 6. Ciclo de reflexión de la estrategia pedagógica 84

Lista de apéndices

- Apéndice A. Plantilla diarios de campo 101
- Apéndice B. Instrumento de observación de indicadores observables para la categoría de Funciones Ejecutivas 102
- Apéndice C. Diario de campo. Caracterización memoria de trabajo 103
- Apéndice D. Diario de campo. Control inhibitorio 105

Lista de anexos

Anexo 1. Respuestas de validación del instrumento de observación 114

Resumen

Las Funciones Ejecutivas son un conjunto de habilidades cognitivas que se requieren para establecer, mantener, supervisar, corregir y lograr una acción dirigida a la consecución de un objetivo. Esta investigación surge de la necesidad de valorar el juego como estrategia pedagógica para fortalecer las Funciones Ejecutivas en niños de 2 a 3 años. Se utiliza un enfoque cualitativo con un alcance exploratorio y descriptivo, considerando que es un tema poco estudiado y con información limitada; el diseño que se considera pertinente es la investigación–acción pedagógica, considerando que se busca reflexionar sobre la práctica pedagógica. Los resultados de este estudio validan que el proceso reflexivo de la práctica pedagógica permitió el fortalecimiento de la estrategia basada en el juego, permitiendo cambios significativos en los niños de 2 a 3 años en la categoría de Funciones Ejecutivas en la de memoria de trabajo y control inhibitorio. En este sentido, se concluye que el proceso reflexivo realizado a lo largo del estudio permitió contribuir al desarrollo de la práctica pedagógica de la docente y, al mismo tiempo, fortalecer las funciones ejecutivas por medio de la estrategia pedagógica basada en el juego.

Palabras clave

Funciones Ejecutivas (FE), juego, estrategia pedagógica, investigación–acción, práctica pedagógica

Abstract

Executive Functions are a set of cognitive skills needed to establish, maintain, supervise, correct, and achieve an action aimed at achieving a goal. This research results from the need to value play as a pedagogical strategy to strengthen the Executive Functions in children from 2 to 3 years old. A qualitative approach with an exploratory and descriptive scope is used, considering that it is a rarely researched issue with limited information; the design considered pertinent is the pedagogical action-research, considering that it looks to reflect on the pedagogical practice. The results of this study confirm that the reflective process of the pedagogical practice allowed the strengthening of the game-based strategy, allowing significant changes in children from 2 to 3 years old in the category of Executive Functions in the skills of working memory and inhibitory control. In this sense, it is concluded that the reflective process carried out throughout the study allowed contributing to the development of the teacher's pedagogical practice and, at the same time, strengthening the executive functions through the game-based pedagogical strategy.

Key words

Executive Functions (EF), play, pedagogical strategy, action-research, pedagogical practice

El juego como estrategia pedagógica para fortalecer las Funciones Ejecutivas en niños y niñas de 2 a 3 años

Este documento es producto del trabajo de grado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Se enfoca en el juego como estrategia pedagógica para fortalecer las Funciones Ejecutivas en la primera Infancia.

Se puede referir metafóricamente, que del mismo modo que un sistema de control de tráfico aéreo en un aeropuerto muy concurrido gestiona las llegadas y salidas de muchos aviones en varias pistas, ese mecanismo de control en el cerebro se denomina funcionamiento ejecutivo (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011), un conjunto de habilidades que son necesarias en los procesos de enseñanza en la primera infancia ya que permiten al niño concentrarse, retener y trabajar con la información en la mente para filtrar las distracciones y cambiar de estado mental rápidamente, realizar tareas con éxito, establecer y alcanzar objetivos. Tanto así que, los seres humanos son incapaces de resolver problemas difíciles y tomar decisiones, de perseverar en tareas y ajustarlos según sea necesario, de reconocer y corregir errores, de regular su comportamiento impulsivo o de establecer objetivos y seguir su progreso hacia su consecución, sin un desarrollo adecuado de las Funciones Ejecutivas.

En este sentido, es evidente que los niños deben desarrollar y potenciar dichas habilidades para responder a los numerosos retos a los que se enfrentarán a lo largo de su vida. No obstante, por muy esenciales que sean, nadie nace con éstas, sino que cada persona nace con el potencial de desarrollarlas, lo cual puede ser determinado por las experiencias durante la infancia, la niñez y la adolescencia (Papalia, 2009. p. 42).

Ante esto, surgen nuevas alternativas en el aula que brindan espacios de interacción y aprendizaje como es el caso del juego como estrategia pedagógica para lograr un

desarrollo integral en aspectos relacionados con las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva en niños de 2 a 3 años. El juego contribuye en gran medida al desarrollo de los niños al ofrecer escenarios de aprendizaje que median e influyen considerablemente a las habilidades que se van adquiriendo. El juego es el entorno natural de los niños y la herramienta fundamental del aprendizaje en la escuela, pero se requiere la intencionalidad del profesor y una reflexión constante para cultivar las habilidades de la vida desde la infancia, dado que “su presencia no se puede limitar a los momentos de “descanso”, a ser una simple motivación para una actividad, a servir de pasatiempo” (MEN, 2014, p. 15).

Es así como la presente investigación reviste una gran importancia tanto a nivel práctico como académico debido a que se convierte en una herramienta para reflexionar sobre la práctica pedagógica y al mismo tiempo, comprender y transformar la realidad mediante la identificación de una problemática, el diseño e implementación de un plan de acción y la reflexión sobre las acciones ejecutadas. De esta forma, generar cambios significativos en los niños y en el proceso reflexivo de la práctica docente.

El presente trabajo se ha organizado en cinco capítulos. En el primero de ellos se plantea el problema de investigación, la justificación y los objetivos del estudio. Seguidamente, se presenta el marco de referencia procedente de fuentes de divulgación general y científica con el objetivo de identificar algunas investigaciones desarrolladas con propósitos similares a las pretendidas en este estudio y a su vez, las teorías que fundamentan y dan sustento teórico a la investigación. El tercer capítulo, comprende la metodología de la investigación, el enfoque, alcance, diseño del estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de información, las categorías de análisis y, por último, los ciclos de investigación–acción efectuados, con sus correspondientes fases y acciones.

Posteriormente, en el cuarto capítulo se da a conocer los resultados obtenidos en el presente estudio durante el proceso reflexivo de investigación–acción pedagógica en cada uno de los objetivos propuestos, las conclusiones, las limitaciones y sugerencias de la investigación.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas de las fuentes empleadas y los apéndices.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Antecedentes del problema

El presente trabajo de investigación surge a partir de la observación realizada en el ejercicio pedagógico de la docente en formación en una institución educativa de carácter privado (a petición de ésta se omite el nombre) ubicada en la ciudad de Bogotá, en la cual ejerce el cargo de tutora en el grado de párvulos con 10 niños entre 2 a 3 años.

Durante esta experiencia, se observa que los niños y niñas dependen del adulto para desarrollar conductas encaminadas al logro de objetivos como ponerse o quitarse distintas prendas de vestir, expresar y pedir ayuda cuando la necesitan, respetar el turno del otro, seguir instrucciones, detener la acción del momento cuando se le pide, identificar y corregir errores, entre otras. Esto se debe a que, en la particularidad del preescolar, dada la edad y las características propias de los procesos de maduración y desarrollo físico, social y cognitivo de los niños (Papalia, 2009. p. 42), requieren del apoyo y guía del docente para desarrollar conductas encaminadas al logro de habilidades. Por esta razón, se identifica la necesidad de planear e implementar una estrategia pedagógica, como lo es el juego, para potenciar las Funciones Ejecutivas que son las responsables de regular la actividad mental, los procesos de aprendizaje y saberes propios del ser humano para un adecuado desarrollo escolar, familiar y social, que conduzca a un mayor estado de autonomía.

Dicho lo anterior, es oportuno aterrizar la necesidad de la acción pedagógica en cuanto a la toma de posición reflexiva y propositiva desde el saber y hacer del docente para propiciar transformaciones en la realidad del aula, que permitan fortalecer los procesos pedagógicos respecto a las Funciones Ejecutivas. En consecuencia, se pone en evidencia la relevancia de esta investigación en el desarrollo infantil, específicamente en el ámbito

educativo y la posibilidad que brinda el juego como estrategia pedagógica para apoyar los procesos de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva durante los primeros años de escolaridad de los niños entre 2 a 3 años.

Justificación

Esta investigación surge principalmente como resultado del proceso de observación realizado en el ejercicio pedagógico, en el cual la docente se interesa por responder una inquietud enfocada en la contribución que puede llegar a tener el juego como estrategia pedagógica en el fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas de; control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva en niños entre los 2 a 3 años.

El desarrollo de las Funciones Ejecutivas durante la primera infancia implica la aparición de diversos procesos cognitivos que permiten al niño: "mantener la información, manipularla y actuar en consecuencia, autorregular su comportamiento para responder de forma adecuada, y adaptarse a las demandas del contexto o situación" (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011, p. 2).

En los resultados de las observaciones de la práctica docente, se evidencia que en algunas ocasiones los niños y niñas requieren del apoyo y guía del docente para desarrollar conductas encaminadas al logro de habilidades. Por esta razón, se consideró pertinente la implementación de una estrategia pedagógica que de acuerdo con Picardo, Escobar y Balmore (2005), "es un sistema de acciones realizadas en un orden lógico y coherente para alcanzar objetivos educativos, es decir, representa cualquier actividad organizada que aumenta el aprendizaje y apoya el desarrollo de los niños" (p.161); en la que se tomó la decisión de elegir el juego como pilar fundamental para fortalecer las funciones de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva.

De manera que, atendiendo las conductas observadas durante la práctica docente se busca promover por medio del juego el fortalecimiento las Funciones Ejecutivas necesarias para:

- Recordar, retener, manipular y conectar información (Baddeley, 1992), resolver un problema con varios pasos, repetir juegos pasados, asociar diferentes elementos, realizar seguimiento de movimientos sin el ejemplo de la docente y seguir instrucciones sencillas y complejas.
- Evitar respuestas impulsivas e inadecuadas en cambio proporcionar una respuesta adecuada adaptativa a la situación (Nigg, 2000), esperar hasta que sea su turno, seguir instrucciones, dominar impulsos de modo que podamos resistir las distracciones y pensar antes de actuar
- Identificar y corregir errores, intentar alternativas de resolución de conflictos, proponer métodos de hacer las cosas a la luz de nuevos conocimientos o experiencias (Flores, Castillo y Jiménez, 2014), considerar algo desde un nuevo punto de vista y "pensar fuera de la caja".

No obstante, cuando los niños llegan a la etapa de escolarización, se enfrentan a numerosos retos que requieren destrezas específicas para dominar tanto el ámbito académico como el social. A los niños se les sobrecarga de información la cual no saben cómo ordenar y utilizar, se les dice qué hacer, pero no se les explica las diferentes formas de hacerlo. De acuerdo con Yeager y Yeager (2013), una cosa es que los niños sean capaces de guiar y dirigir su comportamiento en respuesta a instrucciones específicas o a la influencia de otros, y otra muy distinta es que ellos aprendan que puede modificar el resultado de un evento o circunstancia dirigiendo sus propios procesos mentales.

En este sentido, el docente desde el deber ser de su acción profesional en la práctica pedagógica debe mejorarla y fortalecerla desde un proceso reflexivo. Puesto que, el docente no puede ni debe limitarse a consumir conocimientos creados por otros (Elliott, 1997), por lo que debe contribuir al verdadero crecimiento de un docente investigador.

Así mismo, esta investigación se justifica en la Ley General de Educación de 1994, en relación con la definición de educación preescolar, "que corresponde a la que se ofrece a los niños y niñas para su desarrollo integral en los aspectos biológicos, cognitivos, psicomotores, socioafectivos y espirituales, a través de experiencias pedagógicas y lúdicas de socialización" (p.5).

Según el Ministerio de Educación Nacional (2014):

El juego en la primera infancia [...] ha sido estudiado desde diferentes enfoques que se reflejan, sin lugar a duda, en las prácticas de los maestros, las maestras y otros agentes educativos. En dichos enfoques, se piensa el juego como herramienta, como estrategia, como fin en sí mismo y como elemento de la cultura que constituye al sujeto (p.20).

En consecuencia, para esta investigación se determina el juego como estrategia pedagógica dado que surge y se desarrolla de manera significativa para potenciar el desarrollo humano y apoyar el proceso educativo, a través de una dirección pedagógica que conduzca al logro propuesto y sin perder de vista las necesidades e intereses de los niños. "el juego adecuadamente dirigido garantizará que los niños aprendan a partir de su nivel de conocimientos y habilidades existentes, de igual manera tiene el potencial de ser un medio de aprendizaje eficaz" (Moyles, 1999, p.31).

El juego en la primera infancia es un factor importante que, de acuerdo con Bruner Jolly y Silva (1976) "Constituye la forma más temprana de las habilidades y favorece su

desarrollo" (p. 257), ya que está directamente relacionado con las dimensiones del desarrollo infantil, siendo este más que una simple actividad motora, en la medida que fomenta la adquisición progresiva de determinadas habilidades físicas y mentales que ayudan al desarrollo holístico a lo largo de los primeros años de vida (Ortega, 1988).

En relación con lo anterior, Ginsburg (2007) presentó un informe clínico en una investigación realizada por la Academia Americana de Pediatría, concluyendo que:

El juego es esencial para el desarrollo [...] El juego permite a los niños usar su creatividad mientras desarrollan su imaginación, destreza y fuerza física, cognitiva y emocional. El juego es importante para el desarrollo saludable del cerebro. Es a través del juego que los niños a una edad muy temprana se involucran e interactúan en el mundo que los rodea (p.183).

Desde esta perspectiva, esta investigación permite realizar un análisis reflexivo sobre la importancia del juego como estrategia pedagógica y determinar de qué manera contribuye a fortalecer las Funciones Ejecutivas que conllevan a su vez, a la construcción de habilidades para la vida que según la Ruíz, (2014) “están orientadas al bienestar humano y social para permitir a los seres humanos lidiar eficazmente con las demandas y los retos de la vida cotidiana” (p. 66), dado que todo proceso de aprendizaje permea de manera integral a la persona.

Formulación del problema

¿De qué manera el juego contribuye a fortalecer las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva en niños y niñas de 2 a 3 años?

Objetivos

Objetivo general

Determinar de qué manera el juego contribuye a fortalecer las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva en los niños entre 2 a 3 años.

Objetivos específicos

Caracterizar y describir el estado de las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva en los niños entre 2 a 3 años.

Planear e implementar juegos orientados al fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva en los niños entre 2 a 3 años.

Generar conclusiones sobre el estado de las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva en los niños entre 2 a 3 años antes y después de la implementación de los juegos.

Capítulo 2. Marco de referencia

Para la elaboración del marco referencial se realizó un proceso de búsqueda en fuentes generales y de divulgación científica como motores de búsqueda, portales y bases de datos de educación y psicología (EBSCO, ERIC y Google Scholar). Con el objetivo de identificar investigaciones con propósitos afines a los de este estudio, centrados en el juego como estrategia pedagógica y las Funciones Ejecutivas en primera infancia.

Estado del arte

Es imprescindible reconocer otras experiencias e iniciativas educativas utilizadas en los escenarios de formación infantil, dirigidas a reconocer el juego como estrategia pedagógica para el apoyo del desarrollo de los procesos cognitivos como los son las Funciones Ejecutivas. Las investigaciones que se presentan a continuación contribuyen a los intereses de este estudio desde el objetivo, intencionalidad, metodologías utilizadas, los resultados o hallazgos más relevantes para comprender el significado y la relevancia de abordar las Funciones Ejecutivas en la primera infancia.

Antecedentes internacionales

En los antecedentes internacionales se reconoce el estudio realizado por Durán (2020) en Ciudad de la Paz, Bolivia, al desarrollar una propuesta de intervención para niños de 3 a 5 años, utilizando juegos y actividades lúdicas durante 7 semanas. El objetivo de este proyecto fue estimular y desarrollar el funcionamiento ejecutivo en niños preescolares en las dimensiones cognitiva, social y emocional. Tras la implementación del programa, se descubrió que los niños de 3 a 5 años se encuentran en una etapa sensible de desarrollo de sus Funciones Ejecutivas, con dificultades en general en la atención, la memoria de trabajo, la planificación, la flexibilidad cognitiva, la resistencia a la interferencia y el control inhibitorio. Por este motivo, se hizo necesario desarrollar metodologías activas y participativas mediante actividades lúdicas, con juegos que facilitaran el aprendizaje y en los cuales el principal protagonista debían ser los niños.

Siguiendo esta línea de pensamiento Traverso, Viterbori y Usai (2015) crearon un programa de intervención para niños de 5 años que asistían a cuatro jardines públicos en zonas de escasos recursos de la principal provincia del noroeste de Italia. Su objetivo fue

mejorar las Funciones Ejecutivas a través de una serie de juegos que implicaban el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Durante aproximadamente un mes, la intervención se llevó a cabo tres veces por semana y consistió en 12 sesiones de 30 minutos cada una. Durante la evaluación, los autores descubrieron que los niños que participaron en la intervención demostraron habilidades de control inhibitorio al retrasar la gratificación o controlar las respuestas automáticas, y también frente a la memoria de trabajo al retener información y responder de acuerdo con esta. Por lo tanto, se concluye que el entrenamiento basado en el juego puede implementarse fácilmente en entornos escolares y puede ser tan eficaz como otros tipos de intervenciones para aumentar las FE durante el período preescolar.

Conjuntamente Blakey y Carroll (2015) colaboraron en el diseño de un breve programa de entrenamiento de las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo y control inhibitorio. Para esto, contaron con la participación de 54 niños de 4 años de dos centros preescolares de zonas de clase baja y media del Reino Unido. Según los datos, este tipo de entrenamiento mejoró significativamente la memoria de trabajo de los preescolares. Además, el beneficio del entrenamiento sobre la memoria de trabajo se mantuvo tres meses después. Se trata de un hallazgo significativo al comprender que para que el programa de intervención sea útil como base para futuras intervenciones, sus efectos deben ser más que transitorios.

Blair, & Raver, (2014); Herrero, Ruiz, Hierro, Presentación, & Casas, (2016); Röthlisberger, Neuenschwander, Cimeli, Michel, and Roebbers, (2012); Diamond, Barnett, Thomas, & Munro, (2007), propusieron programas de entrenamiento basados en varios tipos de actividades y juegos centrados en los componentes fundamentales de las Funciones Ejecutivas. Los hallazgos encontrados en las investigaciones sugieren que estas

desempeñan un papel importante en el desarrollo cognitivo y social de los niños durante los años preescolares, particularmente en la preparación escolar. Estas investigaciones han demostrado que los beneficios se generalizan y se transfieren a nuevas situaciones, ya que las Funciones Ejecutivas se asocian no sólo a un cambio beneficioso en la atención, control de impulsos y fortalecimiento de la memoria a largo plazo de los niños, sino también a una mejora del rendimiento académico. Como resultado, se requieren prácticas educativas que tengan como objetivo mejorar y apoyar el desarrollo de las Funciones Ejecutivas.

Asimismo, Aguirre (2020) propuso una estrategia de intervención dirigida a potenciar las Funciones Ejecutivas y las dimensiones del desarrollo, particularmente la dimensión social (autonomía), en gemelos de Pamplona, España. Según la autora, "cuando los niños desarrollan las Funciones Ejecutivas, ganan autonomía porque desarrollan habilidades para poder llevar a cabo propuestas fijas utilizando sólo sus propias capacidades"(p.2). Por ello, el desarrollo de las Funciones Ejecutivas permitió a los niños una maduración adecuada mediante el uso de estrategias pedagógicas que mejoran sus capacidades.

Por otro lado, las investigaciones realizadas por Ruiz (2017) en Cantabria, España; Campos, Chacc, & Gálvez (2006) en Santiago de Chile, sugieren el uso de elementos del juego como estrategia pedagógica en niños de preescolar para determinar si el juego es realmente un método de enseñanza más efectivo que los tradicionales. Los resultados de estas investigaciones revelaron dos conclusiones importantes: la primera es que muchos profesores no fomentan el juego, mientras que otros lo hacen solo con fines de entretenimiento; y la segunda es que, en el ámbito educativo, el juego puede ser un método eficaz de enseñanza-aprendizaje. Estos hallazgos animan a reflexionar deliberadamente en la relevancia del juego para el desarrollo holístico del individuo, ya que se trata de una

actividad lúdica inherente a la persona que, además de rescatar los intereses y deseos de los sujetos, los acompaña a lo largo de su existencia.

Se considera pertinente mencionar que, dentro de los estudios hallados en los antecedentes internacionales se evidenciaron algunas investigaciones que centraron su análisis en las Funciones Ejecutivas y sus implicaciones en el rendimiento académico (Bull, & Scerif, 2001; Stelzer, & Cervigni, 2011; Blair, & Razza, 2007), refiriéndose a ellas como la base biológica para la preparación escolar, vinculando el desempeño académico con el grado de desarrollo de las Funciones Ejecutivas. Argumentan que una memoria de trabajo fuerte, el autocontrol cognitivo y la capacidad de resolver problemas son necesarios para aprender a leer y escribir, recordar los pasos para resolver un problema de aritmética, participar en discusiones en clase o en proyectos de grupo, etc. (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011).

Riggs, Blair, & Greenberg (2003) durante dos años estudiaron las relaciones entre las Funciones Ejecutivas y los comportamientos en el aula que podían afectar al rendimiento académico y llegaron a la conclusión que los problemas de comportamiento presentados por los niños en edad escolar pueden estar fuertemente asociados al control inhibitorio. Así mismo, Blair, & Razza (2007) afirman que diversos aspectos de la autorregulación de los niños explican los resultados académicos tanto en el área de matemáticas como en la de lectura y escritura. Según los autores, las propuestas educativas para mejorar las Funciones Ejecutivas pueden ser más eficaces que las intervenciones directas a los problemas académicos en edades posteriores. Sasser, Bierman, & Heinrichs (2015); Röthlisberger et al, (2012) relacionan también el comportamiento y desarrollo de las Funciones Ejecutivas desde el jardín de infantes hasta el tercer grado, con el nivel de habilidades matemáticas, lectura y escritura, la competencia social y la agresión.

Por su parte Moffitt, Arseneault, Belsky, Dickson, Hancox, Harrington, Houts, Poulton, Roberts, Ross, Sears, Thomson, & Caspi, (2011) realizaron un estudio en Chicago, en el que demostraron a través del seguimiento y observación de 1000 niños desde los 10 años hasta los 30 años que el autocontrol predice varias de las consecuencias de la salud física, la dependencia de las drogas, las finanzas personales y los resultados de la delincuencia. Los hallazgos revelaron que aquellos niños que mostraban un mayor control inhibitorio eran menos propensos a abandonar los estudios durante la adolescencia, eran menos impulsivos y tenían menos probabilidades de fumar o consumir drogas.

Desde el ámbito educativo se deduce que es eficiente acompañar y fomentar el desarrollo de las Funciones Ejecutivas. Varios estudios en población escolar, según Arán, Vanessa y López (2013), han revelado ganancias significativas en el funcionamiento ejecutivo y la autorregulación tras la implementación de programas de formación cognitiva adaptados al currículo escolar. (Barnett, Jung, Yarosz, Thomas, Hornbeck, Stechuk, y Burns, 2008; Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007).

De acuerdo con lo anterior, se han desarrollado programas como Tools of Mind (Bodrova & Leong, 2007; Barnett, et al., 2008), en los que los autores ratifican y promueven el enfoque de Vygotsky al defender la relevancia de invertir tiempo en estrategias, actividades y juegos durante la etapa preescolar para mejorar las Funciones Ejecutivas en la edad escolar.

Cuando los niños carecen de control inhibitorio hasta la más mínima distracción puede interrumpir su concentración, esperar su turno para hablar o actuar es difícil, les cuesta controlar sus emociones y carecen de perseverancia. Si presentan dificultades con su memoria de trabajo olvidarán las instrucciones, tendrán dificultades para organizar sus acciones y serán incapaces de recordar el significado del párrafo que acaban de leer. Por

último, si carecen de flexibilidad cognitiva les cuesta reorganizar sus acciones cuando es necesario, se desaniman rápidamente si su estrategia falla y no siempre reconocen sus errores. El desarrollo adecuado de estas funciones permite a los niños obtener conocimientos necesarios en los entornos educativos y actuar con eficacia en diversas circunstancias.

Antecedentes nacionales

Dentro de los estudios hallados en los antecedentes nacionales, Gutiérrez (2020) En Soacha, Colombia, realizó una intervención diseñada para determinar la incidencia de un proyecto neuroeducativo que contempla la potenciación de las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva. Se utilizaron las tareas Torre de Hanói, Trancón, Senderos y Go/No Go. Los resultados demostraron el valor de la intervención temprana en el ámbito escolar, ya que contribuye en gran medida al desarrollo de los niños al mejorar la capacidad de aprendizaje escolar y optimizar el estado emocional, la personalidad y la conducta del participante.

Finalmente, Barrera, Orduz, Zambrano y Pitta (2017) presentaron una investigación en Chía, Colombia, con el objetivo de desarrollar un programa para mejorar el control inhibitorio, la memoria de trabajo visual, la flexibilidad mental y la metacognición, entre otros. Se desarrolló el programa "Pensamos, Sentimos, Aprendemos" para niños de 5 a 6 años. Tras su implementación, el programa fue evaluado por especialistas donde obtuvo un promedio de 3,3 (En una escala de 1 a 4) confirmando su viabilidad como programa en el fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas; además, los investigadores resaltan que las Funciones Ejecutivas son primordiales y necesarias para “generar autonomía, fundamentan la personalidad y promueven la empatía; aspectos que son importantes en los procesos de

aprendizaje y por ende favorecen las estrategias de enseñanza en los contextos escolarizados” (p.9).

Partiendo de la revisión teórica realizada, sólo unos pocos estudios han establecido programas centrados en las Funciones Ejecutivas en niños preescolares. Como resultado, es razonable considerar el diseño de iniciativas de prevención e intervención que fomenten el desarrollo de las Funciones Ejecutivas en primera infancia, ya que esto se ha relacionado con la mejora de la competencia social, la prevención de problemas de conducta, el rendimiento académico, la salud y la calidad de vida (Moffitt et al, 2011). Por último, es fundamental dar al juego una finalidad, una gestión adecuada y el valor que tiene como proceso de aprendizaje en los niños a lo largo de las primeras etapas del desarrollo, ya que en el juego se forman numerosas habilidades cognitivas, fisiológicas, sociales y comunicativas.

Marco legal

Atendiendo a que la Primera Infancia se define como el período de vida, crecimiento y desarrollo que va desde la gestación hasta los seis años (Gobierno de Colombia, 2012) esta investigación se realiza en consonancia con las disposiciones legales señaladas en la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación y el Código de la Infancia y la Adolescencia, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial y el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial.

También es congruente con los lineamientos de la Constitución Política de Colombia de 1991, como lo demuestra el artículo 44, que establece los derechos fundamentales de los niños, de los cuales la educación, la cultura y la recreación son parte fundamental; y el artículo 67, que establece la educación como un derecho de la persona, en

el que se busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la tecnología y demás bienes y valores culturales.

Igualmente, esta investigación se justifica en el artículo 15 de la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, en relación con la definición de educación preescolar, "que corresponde a la que se ofrece a los niños y niñas para su desarrollo integral en los aspectos biológicos, cognitivos, psicomotores, socioafectivos y espirituales, a través de experiencias pedagógicas y lúdicas de socialización" (p.5); y en el artículo 16, que recoge los objetivos específicos de la educación preescolar:

- “El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje.
- La ubicación espaciotemporal y el ejercicio de la memoria.
- La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos.
- El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social” (p.5)

Se apoya igualmente en la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, que establece en los artículos 28 y 29, el derecho a la educación de calidad y el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, etapa crucial en el que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. A su vez, el artículo 30 define el derecho al esparcimiento, al juego y a otras actividades recreativas adecuadas a su ciclo, así como el derecho a participar en la vida cultural y en las artes.

Por último, la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, ahora Política de Estado, de la cual se elaboró el documento "Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial De Cero a Siempre", concebida como: “un conjunto

de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños” (p. 23).

Atendiendo a los anteriores referentes normativos, se hace evidente la necesidad de la propuesta pedagógica del presente estudio para dar forma al potencial humano, en esta etapa inicial en la cual se asientan todas las bases para los aprendizajes posteriores resultantes de las experiencias de interacción con el entorno, que permite el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas, artísticas y motoras; el refuerzo de la autonomía, la mejora de la preparación educativa y cultural en el que se desenvuelven los niños.

Marco conceptual

A continuación, se referencian las teorías que fundamentan y dan sustento teórico a la investigación. Se inicia conceptualizando las Funciones Ejecutivas, su desarrollo en la primera infancia y las incidencias de éstas en el rendimiento académico. Seguidamente, se aborda el juego desde diferentes perspectivas y, a su vez, se señala éste como estrategia pedagógica; luego, se describen las implicaciones del juego en las dimensiones en primera infancia; y, por último, se detalla la importancia del juego en el desarrollo de las Funciones Ejecutivas.

Como resultado, se presenta un esquema de la estructura del marco conceptual concebido para esta investigación.

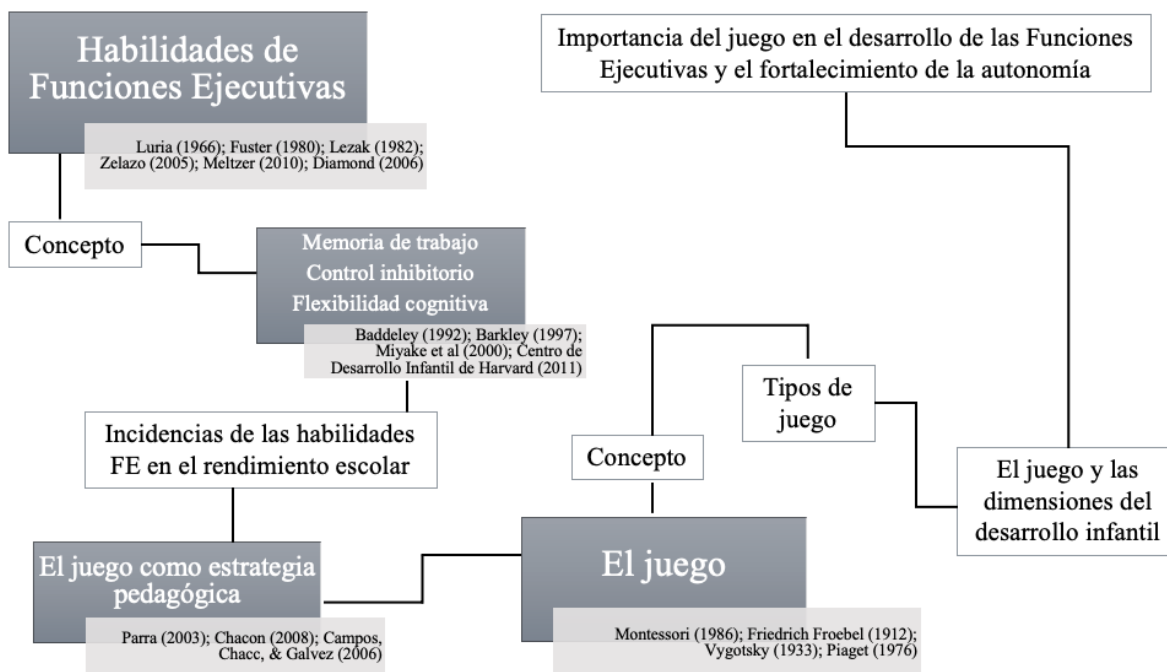


Figura 1. Estructura del marco conceptual

Fuente: Elaboración propia

Funciones Ejecutivas

Las Funciones Ejecutivas se refieren a un conjunto de habilidades que permiten a la persona ser capaz de utilizar sus propios recursos para organizar y ordenar los comportamientos con el fin de dirigir las acciones hacia una meta específica (Yeager y Yeager, 2013). Este concepto teórico difiere entre los puntos de vista de cada autor, y las variaciones en su definición están relacionadas con los enfoques de los investigadores. Sin embargo, la mayoría de los autores sostienen que las Funciones Ejecutivas se refieren a un conjunto de habilidades cognitivas necesarias para establecer, mantener, supervisar, corregir y alcanzar una acción dirigida al logro de un objetivo.

Concepto de Funciones Ejecutivas

Alexander Luria, neuropsicólogo ruso, fue el primer autor que, sin conceptualizarlas, describió las Funciones Ejecutivas refiriéndose a un conjunto de

procesos reguladores del comportamiento humano. En 1966, Luria destacó originalmente la importancia de la actividad del lóbulo prefrontal como área encargada de dirigir las funciones cerebrales, incluyendo procesos como la conducta motora, la inhibición de las reacciones automáticas, la abstracción, la resolución de problemas y la regulación verbal del comportamiento.

Por otro lado, fueron caracterizadas por Joaquín Fuster (1980) como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten estructurar determinadas acciones hacia el logro de un objetivo. No obstante, Muriel Lezak (1982) fue quién conceptualizó por primera vez la noción de Funciones Ejecutivas, definiéndolas como el conjunto de habilidades cognitivas necesarias para desarrollar objetivos, organizar procesos y estrategias, ejecutar planes y llevarlos a cabo con éxito. Del mismo modo, Sohlberg y Mateer (2001) propusieron que las Funciones Ejecutivas incluyen una variedad de procesos cognitivos, como la selección de objetivos, la atención, la planificación, la selección de conductas, el autocontrol, la autorregulación y la retroalimentación.

Para Muñoz y Tirapu (2004) las Funciones Ejecutivas son las habilidades cognitivas que aportan en resolución de situaciones novedosas, lo cual implica formular metas, diseño y ejecución de planes. Séguin y Zelazo (2005) hacen referencia a las Funciones Ejecutivas como procesos psicológicos de orden superior, involucrados con la consecución de objetivos a través de la solución de problemas y el establecimiento de metas.

Según Gilbert y Burgess (2008) son un conjunto de habilidades que intervienen en la creación, seguimiento, control, ejecución y el reajuste de comportamientos adecuados para alcanzar objetivos que requieren un enfoque innovador.

Como resultado, se puede determinar que las Funciones Ejecutivas son un conjunto de habilidades que permiten al ser humano operar adecuadamente, centrándose en

elementos clave como la organización, la planificación estratégica, la resolución de problemas, la planeación, el manejo de los impulsos y el aprendizaje a partir de la experiencia; todo ello permitirá a los seres humanos adaptarse para comportarse de la mejor manera posible en las distintas situaciones que se le presenten.

En línea con lo anterior, autores como Diamond (2013), Garon, Bryson y Smith (2008) y el Center on the Developing Child at Harvard University (2011) investigaron el desarrollo de las Funciones Ejecutivas en niños pequeños y propusieron un modelo de habilidades básicas incluyendo la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva.

Memoria de trabajo

Baddeley (1992) define la memoria de trabajo como la habilidad de mantener mentalmente una determinada información mientras se ejecuta una actividad o se aborda un problema. En consonancia Barkley (2012) explica que esta habilidad permite recordar experiencias previas para guiar la acción y responder frente a lo que va a suceder. El cerebro se encarga de reconstruir acontecimientos pasados que se han vivido u observado, generando posibles respuestas a la situación.

Center on the Developing Child at Harvard University (2011) describe la memoria de trabajo como la capacidad de retener y manipular información importante para que esté lista para usar en el curso de nuestra vida cotidiana.

De manera que, el fortalecimiento de la memoria de trabajo permite a los niños recordar y conectar información, realizar un problema con varios pasos, repetir juegos pasados, asociar diferentes elementos, realizar seguimiento de movimientos y seguir instrucciones sencillas y complejas. También ayuda a los niños con las interacciones

sociales, como planificar y representar una obra de teatro, reconocer y nombrar a sus compañeros, turnarse en actividades grupales o reincorporarse fácilmente a un juego después de alejarse.

La memoria de trabajo es, en definitiva, la capacidad de mantener y manipular la información en mente, ésta permite recordar nuestros planes y las instrucciones de los demás, relacionar una cosa con otra, incluso relacionar el presente con el futuro y el pasado, y actuar sobre la base de información no perceptual.

Control inhibitorio

Barkley (1997) sugirió un modelo de autorregulación conductual que constituye al control inhibitorio como el núcleo para el correcto funcionamiento de las demás Funciones Ejecutivas. Este se puede manifestar en dos aspectos, la inhibición motora o conductual y la inhibición cognitiva. La primera hace referencia a la habilidad de un individuo para inhibir su respuesta conductual a un estímulo; la segunda se describe como la regulación deliberada de la información irrelevante; al ejercer este control, se bloquea la información innecesaria de la memoria de trabajo, lo que permite una atención selectiva y sostenida.

La inhibición, según Nigg (2000), es la habilidad de suprimir una reacción o respuesta dominante, instintiva o automática. También implica evitar respuestas impulsivas inadecuadas y pasar a una respuesta adecuada y adaptativa a la situación.

Conforme a lo anterior, el Center on the Developing Child at Harvard University (2011) definió el control inhibitorio como la habilidad que permite “dominar y filtrar nuestros pensamientos e impulsos de modo que podamos resistir las tentaciones, distracciones y hábitos” (p.2).

Es así como el desarrollo del control inhibitorio permite a los niños evitar actuar impulsivamente y en cambio proporcionar una respuesta adecuada, contenerse para no ofender o golpear a alguien, esperar hasta que sea su turno, seguir instrucciones, entre otros. Es así como el desarrollo de esta habilidad posibilita a los niños realizar procesos mentales y al mismo tiempo mantener la atención en una tarea independientemente de los estímulos externos a los que puedan estar expuestos (Flores, Castillo, & Jiménez, 2014).

Por lo tanto, ser capaz de mantenerse en la tarea a pesar del aburrimiento, inhibir las respuestas impulsivas que no son óptimas y tomarse el tiempo para analizar y seleccionar la mejor respuesta o solución posible a un problema es control inhibitorio.

Flexibilidad cognitiva

La flexibilidad cognitiva, suele denominarse "cambio de tarea" o "desplazamiento", y se refiere a la habilidad de transición entre estados mentales, acciones o tareas (Miyake et al., 2000). Está relacionada con la posibilidad que el individuo tiene para buscar diversas soluciones a un mismo problema (Flores, Castillo y Jiménez, 2014).

“La flexibilidad mental y conductual se define como la habilidad de modificar o ajustar tanto los esquemas mentales como la conducta ante una tarea determinada, proporcionando respuestas contextualizadas que pueden variar en función de las necesidades de cada situación” (Cabrera, Carazo, Corrales, Fernández, Gutiérrez, Loaiza, & Romero, 2017, P. 41).

Según el Center on the Developing Child at Harvard University (2011), la flexibilidad cognitiva es la habilidad de cambiar de estados mentales ágilmente y adaptarse a las demandas del contexto o situación, prioridades o puntos de vista cambiantes. Es lo que permite aplicar varias pautas en diferentes entornos. Esta habilidad permite a los niños

identificar y corregir errores, intentar tácticas alternativas de resolución de conflictos, reevaluar métodos de hacer las cosas a la luz de nuevos conocimientos, considerar algo desde un nuevo punto de vista y "pensar fuera de la caja". Además, la flexibilidad cognitiva es esencial para la socialización de los niños, ya que les ayuda a aprender diversas formas de resolver los conflictos o diferencias con sus compañeros, gestionar los problemas sociales y superar los problemas interpersonales.

Es así como, la flexibilidad cognitiva es fundamental en un mundo cambiante, para la adaptabilidad y la creatividad que se deriva de poder ver las cosas de formas nuevas o diferentes.

Desarrollo de Funciones Ejecutivas en primera infancia (0 – 6 años)

Se tenía hasta hace un tiempo la suposición de que los niños en primera infancia no tenían Funciones Ejecutivas (Isquith, Crawford, Espy, y Goia, 2005) y que estas eran desarrolladas en edades más avanzadas. Se consideraba que los niños pequeños carecían de control inhibitorio y de habilidades para la resolución de problemas, al no ser capaces de gestionar sus respuestas emocionales y su comportamiento impulsivo. En consecuencia, investigaciones sobre el funcionamiento ejecutivo en los niños de edad preescolar son escasas y contradictorias. Sin embargo, varios estudios demuestran que esta función cognitiva surge en la infancia y continúa desarrollándose a lo largo de la vida (Spencer-Smith y Anderson, 2009).

De acuerdo con Meltzer (2010) las Funciones Ejecutivas están presentes y se manifiestan a edades extremadamente tempranas, siendo estas evidentes desde el momento en que los niños comienzan a participar en actividades voluntarias. Por otra parte, las investigaciones realizadas en la adolescencia y la edad adulta han descubierto una relación

entre estas habilidades una mayor y mejor competencia social y éxito académico. (Stelzer et al., 2011; Närhi, Lehto-Salo, Ahonen, & Marttunen, 2010).

Para Lozano y Ostrosky (2011) y Verdejo y Bechara (2010), los procesos de las Funciones Ejecutivas que forman parte del desarrollo infantil son: la planificación, la memoria de trabajo, la flexibilidad, el control inhibitorio y la toma de decisiones. La memoria de trabajo, según algunos estudiosos como Rosselli, Jurado y Matute (2008), no es uno de estos procesos, y consideran que sólo hay cuatro funciones básicas reconocidas en la infancia: el control atencional, la capacidad de planificación, la flexibilidad cognitiva y la fluidez verbal.

Diamond (2013) considera que entre los 3 y los 5 años los niños atraviesan un período rápido de activación de sus Funciones Ejecutivas y resalta tres componentes claves: La memoria de trabajo que se refiere a “la habilidad de mantener y manipular la información importante en la mente para que esté lista para su uso” (p. 142); el control inhibitorio que se refiere a “la habilidad de dominar pensamientos e impulsos cuando la situación lo requiere” (p. 137); y la flexibilidad cognitiva se refiere a “la habilidad de cambiar los estados mentales con flexibilidad y rapidez para adaptarse a las exigencias del contexto o la situación” (p. 149). Los niños en estas edades quieren hacer todo por sí mismos ponerse los zapatos, cepillarse los dientes, vestirse, abrocharse la camisa, etc.; y cuando lo hacen por su cuenta, están ejercitando y desarrollando sus Funciones Ejecutivas al controlar los movimientos y emociones inapropiadas, aprenden a ser flexibles, a retener en su memoria las distintas secuencias y ordenarlas para lograr un objetivo.

Los niños comienzan a autorregular sus propios procesos cognitivos a los cuatro años, proceso conocido como metacognición (Molina, Cantallops, Ustárroz y Rovira, 2009, p. 436).

Según Flores et al. (2014), la etapa comprendida entre los 6 y los 8 años es la etapa de máximo desarrollo de las Funciones Ejecutivas, periodo en el que se desarrolla la capacidad de organizar actividades de forma sencilla y planear estrategias. El pensamiento comienza a ser impulsado por el razonamiento más que por el sentido común (Diamond, 2013).

En consecuencia, la literatura revisada sugiere que el desarrollo de las Funciones Ejecutivas se da en la infancia de forma progresiva en edades diferentes. Es así como cada una de las habilidades se potencia, se reestructura y alcanza su período de máximo desarrollo en la etapa adulta. Por ello, se destaca la necesidad de fomentar el desarrollo de las Funciones Ejecutivas desde la infancia.

Incidencias de las Funciones Ejecutivas en el rendimiento escolar

Dado que las Funciones Ejecutivas son utilizadas a diario en el entorno social, familiar y educativo, es fundamental que se estimule constantemente a los niños en estas habilidades mediante una estrategia pedagógica que promueva el fortalecimiento y el desarrollo de estas. En los primeros años, dos cambios principales permean la vida de los niños, estos son: la escolarización y la entrada a entornos más sociales.

Cuando los niños llegan a la etapa escolar se enfrentan a numerosos retos que requieren del funcionamiento ejecutivo para dominar tanto el ámbito académico como el social. Se requiere que los niños resuelvan conflictos de diversas maneras, así como que organice su comportamiento en torno a circunstancias, objetivos, planes y normas. Durante esta primera etapa, “los niños alcanzarán estos objetivos con la ayuda de los educadores; pero, a medida que continúen, necesitarán desarrollar hábitos, rutinas y estrategias cognitivas que les permitan gestionar su comportamiento y aprendizaje de forma más

autónoma” (Korzeniowski, 2011, p.19). En este sentido, el profesor es el encargado de acompañar a los niños en este proceso de aprendizaje mediante el diseño e implementación de estrategias de intervención adaptadas a sus necesidades específicas.

El juego como estrategia pedagógica

Las acciones que se despliegan para ayudar al proceso de aprendizaje de los niños desempeñan un papel fundamental en el entorno educativo y dentro del proceso formativo de los niños, se conocen como *estrategias pedagógicas*, y su objetivo es ayudar al aprendizaje y la formación de los niños mediante una serie de acciones que los profesores llevan a cabo intencionadamente.

Del mismo modo, Parra (2003) afirma que las estrategias pedagógicas son "Actividades de naturaleza deliberada e intencionada que dirigen las acciones que debe realizar el alumno para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje. Son técnicas que se emplean de forma consciente e intencionada para un trabajo" (p.9).

De manera que, las estrategias pedagógicas no se refieren a procedimientos condicionados ni a ejercicios planificados de antemano, sino a acciones realizadas por el docente para ayudar al desarrollo y el aprendizaje de los niños. Estas estrategias se basan en la teoría y en la reflexión de la práctica pedagógica para responder a una necesidad específica. Son las acciones que fomentan el aprendizaje significativo al requerir la toma de decisiones deliberadas y con propósito, así como la articulación de actividades y comportamientos dirigidos a un objetivo determinado.

El juego

Varios autores consideran que el juego es una parte integral de la existencia de todo ser humano, especialmente de la vida de los niños. La mayoría de los autores coinciden en

que el juego es una actividad innata que surge de forma natural (Peñalver, & Encarnación, 2014; Marcos, 1978), que puede utilizarse como herramienta de motivación y aprendizaje.

Las definiciones que se presentan a continuación son algunas de las más significativas que se encuentran en la literatura.

Concepto del juego

El término "juego" deriva del latín *iocus* o *ludus*, que significa "algo gracioso, una broma, algo jocoso o entretenido". Se describe como actividad y efecto de jugar, pasatiempo o diversión en el Diccionario de la Real Academia Española (2021). También se ve como una actividad que surge espontáneamente como resultado del disfrute que proporciona. No obstante, esta definición es demasiado amplia por lo que se analizarán autores que han contribuido a teorizar el juego a lo largo del tiempo.

Rousseau (1762) consideraba en "El Emilio" que cada edad de la infancia tiene su propia perfección y madurez ideal que se alcanza a través del juego. Subrayó la importancia de que el niño desarrolle sus impulsos naturales, pensando en el juego como una forma de expresión y autorregulación de su comportamiento en el pleno ejercicio de su libertad y espontaneidad.

En el estudio de Meneses y Monge (2011) describen la investigación de Gross respecto al juego en los animales y luego en las personas en 1896, lo que le permitió conocer las características intrínsecas de la especie y destacar el juego como una forma de ejercitar habilidades y destrezas antes de que se formen completamente. El juego, según Gross, ayuda al desarrollo de funciones y habilidades que preparan a los niños para realizar las tareas que llevará a cabo cuando sea mayor.

Del mismo modo, Montessori (1986) afirma que todos los niños aprenden a través de la participación activa en el juego porque este satisface su deseo interior de moverse,

actuar y ejercitarse; dichos juegos se inician de manera espontánea en respuesta a sus propias necesidades de desarrollo. El método Montessori se centra en la libertad de los niños, ya que cree que tienen una enorme capacidad latente que les permite educarse en la realización de ejercicios prácticos de la vida. Para los niños, toda gira en torno al juego, y el método Montessori no distingue entre jugar y trabajar.

El juego, por su parte, se encuentra en el centro de la teoría froebeliana, al ser considerado como la expresión más profunda de la vida humana y constituir el mayor nivel de desarrollo de los niños en la manifestación espontánea de lo interno impulsada por una necesidad de este (Soëtard, 2013). Froebel (1912) fue de los primeros pedagogos en investigar el papel del juego en el aula y en considerar su importancia en el aprendizaje. Logró tener en cuenta las características individuales de los niños, así como sus inclinaciones, necesidades e intereses, a través de su enfoque pedagógico. Afirmó que los niños logran cosas a través del juego que nunca harían en un entorno impuesto y autoritario, y definió el juego como un proceso complejo que ayuda a los niños a manejar y dominar su entorno, modificar su conducta y descubrir sus propias limitaciones para ser independientes. A través del juego, los niños se involucran en una actividad, toma conciencia del entorno y se apropia de forma independiente de elementos externos.

Por otro lado, en 1933 Vygotsky se refiere al juego como una actividad social que surge para permitir a los niños practicar nuevas habilidades antes de que se espere que las realicen por su cuenta (Ortega, R. 1988). Al mismo tiempo, considera que el juego es una actividad natural imprescindible en el aprendizaje y desarrollo de los niños, que permite la adquisición progresiva de determinadas habilidades; y con un alto valor socializador, en vista que los niños aprenden sobre sus propias limitaciones y capacidades, así como sobre las normas sociales, a través del juego. En el estudio de Gallardo y Gallardo (2018),

Vygotsky en su teoría sociocultural define el juego como "una actividad cambiante y sobre todo impulsora del crecimiento mental de los niños, realizada de manera intencional, divertida y sin ningún esfuerzo" (p.41).

En relación con Vygotsky (1933), la teoría psicosocial de Erik Erikson (1950) propone como elemento principal las interacciones sociales, en tanto les otorgan un papel activo a los niños en su desarrollo. Erikson señaló que, cuando los niños obtienen lo que necesitan, su desarrollo se realiza con mayor facilidad. Según Bergen (2015), Erikson no sólo enfatizó la importancia de la "Edad del Juego", en la que los niños asumen los roles de personajes imaginarios o adultos con poder en sus vidas y crean "mundos" que les permiten hacer frente a los dilemas emocionales y de comportamiento que encuentran en el mundo real; sino que también definió el juego como el potencial humano para adaptarse con la experiencia para dominar la realidad mediante el ensayo y el error. Es la forma que tienen los niños de ajustarse a su entorno social (Bordignon, 2005).

Piaget (1976) destaca a su vez, que el juego es el mecanismo por el cual los niños comprenden y entran en contacto con el mundo que le rodea; de esta forma, adquieren una construcción activa del conocimiento en la asimilación de la experiencia a su esquema personal del mundo, como preparación para su posterior acomodación (Bruner, Jolly, y Silva, 1976). Piaget se focalizó en los actos que los niños realizan para desarrollar y construir sus conocimientos, considerando el juego como algo necesario e instintivo, que se caracteriza por no tener otra finalidad evidente que su propia manifestación; ya que es la única forma en que pueden comprender la realidad según la etapa en que se encuentre. De acuerdo con Arocho, (1999) Piaget sostenía que la "educación debe orientarse a fomentar la curiosidad y la actividad exploratoria del sujeto, lo que conducirá a un aprendizaje significativo" (p. 482).

El juego en lo que respecta a Bruner (1983), es el mejor es el mejor predictor de la presencia del aprendizaje autónomo y espontáneo en el ser humano, ya que es una actividad esencial que permite el autodescubrimiento, la curiosidad y el descubrimiento. En el juego, el entorno se altera en función de los deseos; es una proyección del interior de los niños en el mundo a través de la cual se encuentra, se descubre y se entiende a sí mismo.

Partiendo de la revisión teórica y los planteamientos propuestos por los diferentes autores se puede afirmar que, la mayoría de los teóricos consideran que el juego es una necesidad fundamental para todos los niños y su desarrollo, ya que estimula y despierta la imaginación y permite a los pequeños formar nuevas estructuras cerebrales mientras se divierten.

Tipos de juego

Como punto de partida, identificamos la publicación de la UNESCO *"El niño y el juego: planteamientos teóricos aplicaciones pedagógicas"* (1980), que afirma que "el juego es crucial; condiciona el desarrollo armonioso del cuerpo, la inteligencia y la afectividad" (p.5).

Según la UNESCO (1980), los juegos pueden dividirse en cuatro grandes categorías:

Juegos que incorporan el concepto de competición o de desafío, en un contexto que presume la igualdad de posibilidades al inicio, [...] los basados en el azar, de simulación, juegos dramáticos o ficticios en los que el participante se hace pasar por alguien o algo distinto a él. Los de búsqueda del vértigo y que consisten en un intento de destruir, por un instante, la estabilidad de percepción y de imponer la conciencia lúdica una especie de pánico voluptuoso (p.6).

Calero (2003) por su parte, plantea que el juego "muestra que los niños, cuando son pequeños, intentan constantemente expresarse libremente a través del juego, como algo fundamental" (p.30). La clasificación propuesta por este autor hace referencia a los juegos según su función educativa:

Juegos motores que requieren el movimiento de todo el cuerpo, los sensoriales que integran cada uno de los sentidos utilizando diversos objetos, intelectuales que utilizan diversos métodos de resolución de problemas para potenciar la inteligencia, los de fortalecer la sensibilidad y la voluntad que fomentan el desarrollo de las habilidades sociales y el establecimiento de hábitos y de creatividad que promueven el juego libre de la imaginación a partir de sus capacidades y aptitudes (p.60).

Pugmire-Stoy (1996) es otro autor que plantea distintos tipos de juego y los relaciona con la eficacia de las habilidades sensoriales y motoras que los niños aprenden a emplear. La aproximación a cada tipo de juego depende del dominio del anterior:

En los juegos de práctica y ejercicio los niños son más conscientes de su cuerpo y por consiguiente utilizan sus sentidos y destrezas motoras, [...] los constructivos requieren el uso de habilidades sensoriales y motoras, así como una mayor capacidad para emplear los procesos cognitivos que intervienen en la identificación y el recuerdo de información previamente expuesta, [...] el basado en reglas, los niños crean sus propias reglas, se acostumbran a los juegos con reglas fijas, a las que se irán adaptando, reconociéndolas como parte del juego. (p.31)

Jean Piaget (1968), se centró principalmente en la cognición de los niños durante el juego. Según este autor es un componente de la inteligencia de los niños ya que representa la asimilación de la realidad en cada etapa evolutiva de ellos. Basándose en su teoría del desarrollo cognitivo por las etapas sensoriomotor, preoperacional, operativo o concreto y de

pensamiento operativo formal, Piaget recomienda una taxonomía del juego (de ejercicio, simbólico, de reglas y de construcción).

- Etapa sensoriomotora (0-2 años): En esta etapa predominan los juegos motores o de ejercicio que consisten en la repetición de la acción por el único placer de conseguir el resultado inmediato. La etapa sensoriomotora se distingue por la limitada capacidad de los niños para representar y comprender el mundo. En cambio, el pequeño aprende de su entorno mediante actividades, la curiosidad y la manipulación.
- Etapa preoperacional (2 a 6 años): Esta etapa se centra en los juegos simbólicos en los que se fingen hechos, elementos y tipos de personajes que no existen en el momento del juego. Los niños simbolizan el mundo a su manera por medio de imágenes, lenguaje, dibujos fantásticos, y por su puesto el juego
- Etapa operativa concreta (6 a 12 años): hace hincapié en el juego controlado o juego reglado, que consiste en jugar respetando las reglas que han aprendido sobre este. Cuando se le da material para manipular y clasificar, los niños son capaces de realizar una cantidad limitada de procesos lógicos.
- Estadio operacional formal (de 12 o más años): están a favor de los juegos de mesa, los juegos de rol y cualquier juego que requiera deducciones en el nivel de funcionamiento formal.

Piaget considera que el desarrollo es una combinación de madurez física y experiencia por la cual los niños adquieren información y comprensión de su realidad.

Peñalver, & Encarnación (2014) clasifican el juego en función de la capacidad adquirida, la implicación del adulto, el entorno en el que se desarrolla, el componente social, el número de jugadores y el material utilizado.

Tabla 1.
Tipos de juego según Peñalver y Encarnación

Según la capacidad que se desarrolla

Juego psicomotor	<p>El movimiento y la actividad corporal ayudan a potenciar las capacidades motrices de los niños a través del vínculo entre los procesos psicológicos y motores. Se distinguen los siguientes juegos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Los juegos de percepción y sensoriales que favorecen la discriminación sensorial.• Los juegos motores ayudan a los niños a conocer el esquema corporal, la coordinación y la expresividad.
Juego cognitivo	<p>Fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas. Los juegos cognitivos incluyen los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Los juegos de construcción y manipulación fomentan la creatividad, la atención y la concentración.• Los juegos de experimentación promueven la curiosidad y la manipulación.• Los juegos de atención y memoria fomentan la atención y la concentración.• Los juegos lingüísticos pueden ayudar a mejorar la capacidad de comunicación, la expresión y el vocabulario.• Los juegos imaginativos promueven las habilidades de representación, comunicación verbal, la resolución de problemas y creatividad.
Juego social	<p>Es el que se produce en grupo y promueve las relaciones sociales y el proceso de socialización. Los siguientes son ejemplos de juegos sociales:</p> <ul style="list-style-type: none">• Simular circunstancias, cosas y personajes (reales o ficticios) que no están presentes en el momento del juego es lo que hacen los juegos simbólicos.

-
- Los juegos basados en reglas son aquellos en los que los jugadores deben conocer y seguir una serie de instrucciones o reglas para lograr el objetivo previsto.
 - Los juegos cooperativos son aquellos que requieren el trabajo en equipo para alcanzar un objetivo común.
-

Juego afectivo

Es el que se centra en los pensamientos y sentimientos, las respuestas emocionales, el afecto y el desarrollo del autoconcepto y la autoestima. En la etapa infantil destacan los siguientes juegos emocionales:

- Juegos de rol o dramáticos: promueven las habilidades emocionales al permitir superar miedos, decepciones y tensiones modificando la realidad mediante la representación de las circunstancias.
 - Los juegos de autoestima pueden ayudar a los niños a aumentar su valoración personal.
-

Según la intervención del adulto

Juego libre

Son las actividades en las cuales no se les establecen directrices a ninguno de los niños, y estos pueden desarrollar los juegos con los cuales se sientan más cómodos y entretenidos. Los niños juegan libremente; mientras, el adulto ejerce un papel de control sin participación directa. Son actividades en las que no se establecen reglas, es decir, los niños son libres de crear los juegos.

Juego dirigido

En estos juegos, el adulto concibe, dirige y anima el juego que crean los niños. El adulto cumple una función instructiva, interviene y supervisa el juego.

Juego presenciado

En estos juegos, los niños pueden jugar solos, sin ser dirigidos. Pueden realizar lo que quieran, pero se requiere la presencia de un adulto, que se limita a observarlos. El adulto proporciona recursos, motiva a las personas, etc.

Según el espacio donde ocurre

Juego de interior	Son los juegos que tienen lugar al interior de un determinado espacio, de modo que se realizan con movimiento limitado.
Juego de exterior	Son los juegos que se realizan en un área abierta ya que necesitan más movimiento.
Según la dimensión social	
Espectador	Los niños observan el juego de los demás, pero no participan activamente.
Juego solitario	Los niños disfrutan del juego individual.
Juego paralelo	Los niños juegan en compañía, pero no se relacionan entre sí.
Juego asociativo	Los niños juegan al mismo juego e interactúan entre sí, pero el juego no depende de la participación continua de ningún niño.
Juego cooperativo	Los niños participan mientras juegan juntos y se crea una verdadera interacción entre ellos.
Juego socializado con adultos	Cuando los niños interactúan con un adulto.
Según el número de participantes	
Juego individual	Aunque estén en el mismo lugar físico, los niños juegan sin relacionarse con los demás.
Juego de pareja	Se realiza en grupos de dos personas.
Juego de grupo	Se realiza en grupos de más de dos niños, y se requiere la participación de todos para que el juego progrese.
Según el material que se utiliza	
Con soporte material	Los recursos materiales son necesarios para el desarrollo de los juegos.
Sin soporte material	Los recursos materiales no son necesarios para el desarrollo de los juegos.

Fuente: Basado en Peñalver, M., & Encarnación, M. ^a. (2014)

El juego y las dimensiones del desarrollo infantil

Siempre que un niño juega explora diferentes posibilidades y puede intentar múltiples soluciones al mismo problema, lo que ayuda a una mayor comprensión del mundo que le rodea. Se ha comprobado que el juego, además de proporcionar a los niños placer, estimula y exige el desarrollo de varios elementos del desarrollo infantil: motor, cognitivo, comunicativo y socioafectivo (Pecci et al., 2010).

Dimensión corporal

“La dimensión corporal es la manera como los niños actúan y se manifiestan ante el mundo con su cuerpo, como un medio para evolucionar hacia la disponibilidad y la autonomía” (MEN, 2018, p. 20). Las habilidades motoras gruesas (músculos grandes) y la coordinación motora fina (músculos pequeños) son componentes importantes del desarrollo físico de los niños. Los niños adquieren confianza en sí mismos y una mayor autonomía a medida que dominan actividades cada vez más complejas y asumen la responsabilidad de sus propias necesidades físicas, como vestirse o ir al baño.

Han aprendido una amplia gama de habilidades a la edad de dos o tres años que les permite el dominio y desarrollo de algunos aspectos de la motricidad gruesa. Dominan mejor su esquema corporal y realizan movimientos gruesos como correr, trepar, saltar, patear una pelota o agacharse (Feldman, 2008); el equilibrio, la coordinación y la locomoción o el desplazamiento también forman parte del desarrollo grueso. En cuanto a la motricidad fina, los niños adquieren nuevas habilidades que les permiten utilizar las manos para manipular elementos pequeños con mayor destreza y coordinación (Feldman, 2008).

De acuerdo con Delgado (2011), el desarrollo de la dimensión motora a través del juego es la más evidente. Desde muy temprana edad, los movimientos de los niños permiten la apropiación del espacio, y a su vez, facilitan la integración sensorial (p.26).

Adicional a esto, el juego fomenta el desarrollo del esquema corporal al permitir a los niños explorar nuevas sensaciones a través de la exploración de sus posibilidades o limitaciones motoras. Los niños necesitan numerosas oportunidades para ejercitar su motricidad, y el juego brinda los espacios propicios para hacerlo gateando, trepando, corriendo, pateando, lanzando, saltando, etc.

Dimensión cognitiva

Para Piaget (1976) esta dimensión es fundamental en el desarrollo intelectual de los niños, se establece mediante una reorganización paulatina de los procesos mentales resultante de la maduración biológica y de los aprendizajes obtenidos mediante la exploración personal y las experiencias sociales (Bruner, Jolly, y Silva, 1976). En esta dimensión el mayor interés de los niños desde su nacimiento es explorar, descubrir y comprender, por lo que examina todo lo que existe a su alrededor (Pecci et al., 2010). A través del juego, escuchando, viendo y haciendo las cosas por sí mismos, los niños aprenden a razonar, a resolver problemas, a pensar de forma deliberada, de tal forma que les permite formular sus propias preguntas sobre el mundo que les rodea y su funcionamiento.

Los niños entre dos a tres años ya saben su nombre y cuántos años tienen, disfrutan con los rompecabezas de 3 o 4 piezas, hacen y responden preguntas, quieren saber el porqué de todo y preguntan "por qué" y "qué", pueden seguir órdenes e instrucciones sencillas y pueden seguir instrucciones sencillas, es decir, de 2 a 3 pasos.

El juego estimula las habilidades cognitivas de los niños al permitirles comprender su entorno y desarrollar su pensamiento (Pecci et al., 2010). Según Delgado (2011), el juego fomenta la construcción de representaciones mentales (abstracción), y la mejor

manera de que un niño aprenda es seguramente a través de aquellos juegos que permiten la manipulación (p. 25).

Dimensión comunicativa

La dimensión comunicativa de los niños tiene como objetivo el de articular los “conocimientos e ideas sobre objetos, eventos y fenómenos de la realidad para expresarlos de forma que los niños desarrollen conexiones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos” (MEN, 2018, p. 20).

De acuerdo con Feldman (2008) el desarrollo del lenguaje incrementa rápidamente entre el final de los dos años y la mitad de los tres, los niños practican y mejoran su lenguaje durante el juego (p. 247), al comunicar las ideas y las experiencias previas que han tenido a lo largo del tiempo. A los 2 años los niños son capaces de describir experiencias utilizando el vocabulario que se ha afianzado a través del juego; son capaces de aprender nuevas palabras rápidamente, identificar y nombrar objetos comunes, y pueden participar en una conversación sobre cosas cotidianas o experiencias cercanas utilizando frases de más de tres palabras.

Dimensión socioafectiva

La comprensión de la dimensión socioafectiva destaca la importancia de la socialización y la afectividad en los primeros años de vida. El desarrollo de esta dimensión es fundamental en la construcción de su personalidad, el concepto de sí mismos y la autonomía (MEN, 2018), así como sus talentos y habilidades.

Durante los años preescolares se produce la socialización, que es el proceso por el cual los niños entran en contacto con sus compañeros, adquieren los valores y comportamientos aceptables por la sociedad, como resultado, aprenden a descubrirse a sí mismos a través de la interacción que se produce entre ellos. También implica que los niños

aprendan a comprender sus propias emociones y las de los demás, a gestionar y expresar correctamente sus emociones, a establecer vínculos con los demás y a comunicarse con ellos. A medida que los niños crecen, sus emociones se vuelven más diversas y complejas. Pueden sus sentimientos de felicidad cuando consiguen lo que quieren y su frustración cuando no lo hacen (Pecci et al., 2010).

El juego es una actividad placentera, satisfactoria y motivadora y según Delgado (2011) a través del juego, los niños exteriorizan sus emociones, aprenden a integrar comportamientos deseados, regulan sus emociones e inician sus primeras interacciones sociales. El juego aumenta la autoestima y la confianza. (p.24)

Vygotsky, por su parte, afirma que los niños aprenden sobre la vida adulta y las normas que rigen estas relaciones a través de los juegos de representación que practican desde pequeños en su mundo social (Ortega, 1988). Se comunican e interactúan con sus compañeros a través del juego; desarrollan espontáneamente el compartir, la negociación, la resolución de problemas y la cooperación.

El juego, según Brown (2009), les permite expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones lo que les ayuda a reducir sus niveles de tensión y ansiedad liberando la energía de este. De acuerdo con Erikson, los primeros años de vida tienen un impacto significativo en el desarrollo personal y social de los niños; “durante esta etapa, adquiere habilidades fundamentales y aprende pautas básicas para integrarse en la vida social; al participar en diversas experiencias los niños aprenden a actuar cada vez con mayor autonomía” (Bergen, 2015, p. 108).

En definitiva, el juego es un elemento vital en la vida de los niños y está directamente relacionado con las dimensiones del desarrollo infantil en la medida que

fomenta una amplia gama de habilidades físicas y mentales que ayudan al desarrollo holístico de los niños a lo largo de sus primeros años de vida (Ortega, 1988).

Como resultado, se deduce que el juego puede ser utilizado como estrategia pedagógica dado que surge y se desarrolla de manera significativa para potenciar el desarrollo humano y apoyar el proceso educativo, a través de una dirección pedagógica que conduzca al logro propuesto y sin perder de vista las necesidades e intereses de los niños. "El juego adecuadamente dirigido garantizará que los niños aprendan a partir de su nivel de conocimientos y habilidades existentes. El juego tiene el potencial de ser un medio de aprendizaje eficaz" (Moyles, 1999, p.31).

Chacón (2008) afirma que los objetivos centrados en las capacidades que se pueden desarrollar a nivel motor, cognitivo y socioemocional pueden alcanzarse a través del juego como estrategia pedagógica.

Por su parte, Campos, et al., (2006) consideran que el juego es una estrategia pedagógica porque es un conjunto de acciones a realizar, un proceso conectado con las metas a alcanzar, que involucra actividades, recursos y la interacción con otros y el entorno, para el desarrollo integral de los niños.

El juego contribuye significativamente a su desarrollo al ofrecer escenarios de aprendizaje que mediarán y afectarán significativamente a las habilidades que se están adquiriendo. En éste, los niños reflejan sus experiencias previas, sus expectativas y aprenden comportamientos, actitudes y habilidades en una variedad de escenarios que afectan a su desarrollo integral (Lera et al, 2000, p. 4).

Importancia del juego en el desarrollo de las Funciones Ejecutivas

Muchos autores, desde diversas perspectivas, han considerado y consideran que el juego es una parte integral de la existencia de todo ser humano, especialmente de la vida de los niños. De acuerdo Bruner, Jolly, y Silva (1976), Piaget afirmaba el juego "constituye la forma más temprana de las habilidades y favorece su desarrollo integral" (p. 257), ya que está directamente relacionado con las dimensiones del desarrollo infantil, en la medida que fomenta la adquisición progresiva de determinadas habilidades no sólo físicas, sino también cognitivas que ayudan al desarrollo holístico a lo largo de los primeros años de vida (Ortega, 1988). El juego, además de ser una actividad natural y espontánea a la que los niños dedican el mayor tiempo posible (Peñalver, & Encarnación, 2014; Marcos, 1978) les ofrece experiencias para dominar sus capacidades y limitaciones, permitiéndoles comprenderse mejor a sí mismos y al mundo que les rodea.

Sin embargo, el escepticismo respecto a la importancia del juego se ve exacerbado por la creencia generalizada de que cuanto más temprano comiencen los niños a dominar los elementos básicos de la alfabetización como la lectura, escritura y otras habilidades académicas, más probabilidades tendrán de prosperar en la escuela y en la vida en general. En consecuencia, los niños en edad preescolar están cada vez más presionados para cumplir las expectativas culturales, especialmente las normas académicas.

En relación con lo anterior, Ginsburg (2007) presentó un importante informe clínico en una investigación realizada por la Academia Americana de Pediatría, concluyendo que:

El juego es esencial para el desarrollo (...) El juego permite a los niños usar su creatividad mientras desarrollan su imaginación, destreza y fuerza física, cognitiva y emocional. El juego es importante para el desarrollo saludable del cerebro. Es a través del juego que los niños a una edad muy temprana se involucran e interactúan en el mundo que los rodea. El juego permite a los niños crear y explorar un mundo

que puedan dominar, conquistando sus miedos mientras practican roles de adultos (...) A medida que dominan su mundo, el juego ayuda a los niños a desarrollar nuevas competencias que conducen a una mayor confianza y la resiliencia que necesitarán para enfrentar los desafíos futuros (p.183).

Así, el juego debe ser considerado como un motor de aprendizaje en la primera infancia, así como un factor fundamental en el desarrollo de habilidades que trascienden los límites de las instituciones educativas, es decir, que sean para la vida. En este sentido, se puede afirmar que el juego influye positivamente en el desarrollo de las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio y que, cuando se promueve en el aula, contribuye a la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse de forma autónoma en el mundo actual.

El juego es un proceso complejo que requiere el desarrollo y fortalecimiento de diversas habilidades para que los niños pongan en marcha estrategias (simples o complejas) que los ayuden a conseguir objetivos y a dominar el mundo que les rodea por medio del ajuste su comportamiento. Al mismo tiempo, el desarrollo de las Funciones Ejecutivas durante la infancia implica la aparición de diversos procesos cognitivos que permiten al niño: "mantener la información, manipularla y actuar en consecuencia, autorregular su comportamiento para responder de forma adecuada, y adaptar su conducta frente a determinada situación" (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011, p. 2).

La memoria de trabajo, la capacidad del niño para procesar la información, es decir, para conservar, modificar, recordar y actualizar los conocimientos previos basados en experiencias anteriores, se incrementa a través del juego. Así, los niños utilizan esta habilidad para manipular y recordar objetos con el fin de entender sus propiedades y su funcionamiento; para recordar las reglas de un juego o los diferentes pasos de una

instrucción; para mantener la información en mente con el fin de completar una tarea, registrar o generar objetivos; y para repetir experiencias o juegos anteriores. El conocimiento debe construirse activamente para que los niños puedan explorar, experimentar e investigar y, por tanto, generar preguntas para la adquisición de conocimientos.

Los niños también trabajan el control inhibitorio a través del juego, lo que les permite concentrarse y reflexionar para ejercer un mayor control sobre su pensamiento y su comportamiento (Barkley, 1997); es la capacidad del niño para dominar y resistir la impulsividad, para detener un comportamiento en el momento oportuno y tomar así las decisiones adecuadas. Otra característica crucial es que los pequeños pueden aprender a seguir las normas, desarrollar hábitos de orden, esperar los turnos y pedir la palabra a través del juego. Los niños con control inhibitorio comienzan una actividad o un juego cuando entienden completamente la instrucción; por último, implica que aprenden a comprender sus propios sentimientos y los de los demás, a regular y expresar sus emociones de forma adecuada, a establecer relaciones con los demás y a interactuar con ellos.

El juego, por su parte, promueve el desarrollo de la flexibilidad cognitiva, que es la capacidad del niño de analizar las tareas desde varias perspectivas, de considerar opciones de estrategias para resolver las situaciones que se presentan en el juego o para lograr un objetivo específico; de hacer cambios o adaptaciones si es necesario; esta capacidad es necesaria para hacer transiciones de un juego a otro y tolerar los cambios, o para cambiar el foco atencional de una instrucción a otra cuando sea necesario. Cuando los niños juegan, ponen en acción sus pensamientos e información y aprenden de los demás, actualizando los conocimientos existentes, añadiendo detalles y eliminando fallos. El juego es un método

excelente para excitar y desarrollar la creatividad, la capacidad lógica, la fantasía y la imaginación.

Dicho esto, los niños pequeños están constantemente sometidos a cambios emocionales y ambientales. Algunos de estos cambios hacen que los niños se sientan inseguros y ansiosos, y no pueden afrontar estos problemas como los adultos. Por ello, el juego sirve de vehículo para que los niños se expresen y exterioricen sus sentimientos y preocupaciones. Los niños absorben y asimilan las múltiples situaciones a las que se enfrentan a través del juego porque les ayuda a aliviar la ansiedad, mejora la comprensión de diversos roles y promueve la absorción de las normas sociales de su entorno. Podrán vencer sus miedos y sentirse más fuertes gracias a ello, con lo que probablemente mejorarán su autonomía.

En consecuencia, es fundamental reconocer que todo proceso de aprendizaje es activo y que la autonomía de los niños puede desarrollarse a través de la presentación adecuada de actividades y situaciones que los motiven a realizarlas por sí mismos, permitiéndoles empoderarse de su aprendizaje, convirtiéndose en un actor participativo en la construcción de su conocimiento, brindándoles seguridad y confianza para elegir entre una gama de opciones, y comprendiendo.

Capítulo 3. Marco metodológico

El conjunto de procesos utilizados para llevar a cabo una investigación en cualquier tema de estudio se denomina metodología. De acuerdo con Mcmillan & Schumacher (2005) una metodología de investigación es sistémica e intencionada; los procedimientos no son acciones al azar, sino que están organizados para cumplir los objetivos del estudio. "La metodología, en un sentido general, se refiere a un diseño mediante el cual un

investigador elige los procesos de recopilación y evaluación de datos para examinar un determinado tema" (p.12).

Enfoque

Debido a que la teoría se forma principalmente a partir de datos empíricos, el enfoque de esta investigación es de carácter cualitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el investigador cualitativo "parte de la concepción de que la realidad social es relativa y solo puede ser comprendida desde la perspectiva de los actores examinados" (p. 11).

El objetivo de la investigación cualitativa es describir, comprender e interpretar los sucesos colectivos e individuales, las ideas, los pensamientos y las percepciones generadas por las experiencias de los participantes (Mcmillan y Schumacher, 2005, p. 400). Este estudio busca "observar, reflejar y comprender la realidad en su entorno y contexto natural" (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p.358).

Es importante destacar que el propósito de esta investigación no es generalizar o universalizar sus resultados, sino describir y explicar cualitativamente los hallazgos para determinar de qué manera el juego contribuye a fortalecer las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva en los niños entre 2 a 3 años.

Alcance

El alcance de este estudio es de tipo exploratorio, descriptivo considerando que, como afirma Hernández, Fernández y Baptista (2014) se trata de un tema poco estudiado, del que se tiene información limitada. Como se da cuenta en el estado del arte, hay pocas investigaciones que se remitan a las Funciones Ejecutivas en niños y niñas entre 2 a 3 años;

por lo que esta investigación se convierte en la oportunidad para ahondar en la conceptualización de dichos temas, lo que dará paso a nuevas reflexiones y propuestas acerca de implementar el juego como estrategia pedagógica para fortalecer las Funciones Ejecutivas en primera infancia.

Del mismo modo, este estudio es descriptivo considerando que esta investigación se centra en el análisis a partir de la observación y reflexión sobre las Funciones Ejecutivas en niños y niñas de entre 2 a 3 años. Tomando como referente Hernández et al. (2014), el alcance descriptivo consiste en recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables propuestas en la investigación para mostrar las dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación; y de esta manera, las características y los perfiles de personas, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Diseño

El diseño seleccionado en este estudio es la investigación acción pedagógica, dado que el objetivo principal de este estudio es determinar de qué manera el juego contribuye a fortalecer las Funciones Ejecutivas y es por medio de la reflexión sobre la práctica educativa que se pueden generar cambios importantes en la implementación del juego como estrategia pedagógica. La investigación-acción proporciona la comprensión y la transformación de la realidad a través de la identificación de un problema, la creación e implementación de un plan de acción y la reflexión sobre las actividades realizadas.

De acuerdo con Parra (2002), el término *investigación-acción* se atribuye al psicólogo Kurt Lewin, quien la describe como una espiral de pasos (planificación, ejecución y evaluación) y afirma que el objetivo de la investigación no es describir una

situación social, ni aplicar un método científico para producir teorías, sino "mejorar la situación estudiada, y hacerlo precisamente mientras se estudiaba" (p. 115).

Por su parte Elliott (1993) considera que "uno de los objetivos de la investigación-acción pedagógica es formar a los educadores, destacando cómo esta metodología facilita el crecimiento profesional" (Parra, 2002, p.120).

Pérez y Nieto (2009) por su parte, retoman la definición de Kemmis y McTaggart, afirmando que la investigación-acción "es una forma de indagación autorreflexiva emprendida por los participantes en situaciones sociales con el fin de mejorar la racionalidad de sus prácticas sociales y educativas, así como la comprensión de estas prácticas y de las situaciones en las que tienen lugar" (p. 182). Según estos autores, el objetivo primordial de la investigación "no es tanto la elaboración de información como el cuestionamiento de los comportamientos sociales y de los ideales que los sustentan para hacerlos evidentes" (Latorre, 2005, p.27).

Proceso de la investigación – acción pedagógica

La investigación-acción pedagógica no es sólo un conjunto de criterios y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que aconseja la puesta en marcha de una secuencia de acciones a idear por el investigador para mejorar la realidad. Se trata de un proceso cíclico que requiere una conversación continua entre la acción y la reflexión para hacer realidad todo el potencial de progreso y cambio de la práctica. (Latorre, 2005, p. 32)

Para fines de esta investigación, se tuvo en cuenta el modelo de Carr y Kemmis (1988) es el más pertinente y se divide en cuatro fases interrelacionadas: a) Caracterización; b) Diseño de un plan en acción; c) la observación de los efectos de la acción en el contexto

en el que se producen; y d) la reflexión sobre estos efectos como base para una nueva planificación, una acción posterior críticamente informada.

Población

Al momento de la investigación la docente en formación se encontraba trabajando en una institución de carácter privado (a petición de ésta se omite el nombre), en donde ejerció el cargo de tutora en el grado de párvulos con 10 niños entre 2 a 3 años. Durante esta experiencia, surge la necesidad de apoyar a los niños al fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas por medio de la implementación de una estrategia pedagógica, como es el juego.

A continuación, en la tabla 3 se describen algunas características de los niños:

Tabla 2.

Caracterización de la población

Nombre	Edad	Grado	Características del niño/a
NJH	2 años y cinco meses	Párvulos	Es una niña tímida en la relación con los demás niños. Busca una figura de cuidador principal y se aferra a ella para realizar todo (juegos, actividades, necesidades). Tiene buen lenguaje y se hace entender cuando necesita algo.
CV	2 años y once meses	Párvulos	Es una niña introvertida pero cuando se siente en confianza con otras personas le gusta hablar y compartir tiempo con ellas. Tiene muy buen lenguaje y se expresa con facilidad.
AR	3 años	Párvulos	Es una niña muy tímida, elige las personas con las que desea hablar y los momentos en los que quiere hacerlo. Tiene un problema de lenguaje y no articula muy bien las palabras al momento

			de comunicar, habla muy nasal, sin embargo, se hace entender al momento de necesitar algo.
VP	2 años y seis meses	Párvulos	Es un niño activo, le gusta jugar y bailar. Tiene bajo tono muscular por lo que se le cuestan algunos movimientos gruesos y finos. Está en trabajo con la fonoaudióloga por algunas dificultades de lenguaje y en terapia ocupacional.
ME	2 años y nueve meses	Párvulos	Es una niña muy activa, espontánea y curiosa. Le gusta preguntar y explorar todo a su alrededor; jugar y moverse. Tiene gran vocabulario y le gusta contar diferentes experiencias. Le gusta cantar y jugar con otros niños
JW	2 años y cuatro meses	Párvulos	Es un niño muy tímido. Le gusta pintar y jugar con los bloques. Realiza las actividades cuando está en compañía de un adulto, de lo contrario no lo hace. Disfruta las canciones y bailar.
MO	2 años y cuatro meses	Párvulos	Es una niña muy tímida que disfruta de su espacio para jugar y realizar otras actividades. Busca un adulto con el que se sienta segura y se apega a el/ella. No habla mucho y cuando necesita algo señala o realiza sonidos.
FZ	2 años y ocho meses	Párvulos	Es un niño muy introvertido, le gusta hablar, contar sus historias, preguntar y explorar todo lo que encuentra. Realiza explicaciones imaginarias y creativas de los fenómenos de la naturaleza. Le gusta jugar y bailar. Tiene buena memoria.
OO	3 años y cuatro meses	Párvulos	Es una niña muy activa, comunicativa y cariñosa. Le gusta cuidar de los demás. Prefiere

			el juego con otros niños, antes que sola. Le gustan los juegos al aire libre y bailar. Se comunica en dos idiomas alemán y español.
LA	2 años y once meses	Párvulos	Es una niña muy tímida en el trato con los otros niños y la docente. Por el contrario, con sus hermanos es muy extrovertida y comunicativa. Le gustan las actividades de pintar y todo lo relacionado con juegos sensoriales.

Fuente: elaboración propia.

Categorías de análisis

Las categorías que se tuvieron en cuenta en esta investigación para analizar la información y sistematizar los resultados a continuación, se relacionan:

Funciones Ejecutivas

Las Funciones Ejecutivas hacen referencia a un conjunto de habilidades que permiten a la persona ser capaz de utilizar sus propios recursos para organizar y ordenar los comportamientos con el fin de dirigir las acciones hacia una meta específica (Yeager y Yeager, 2013).

Tabla 3.

Categoría y subcategorías de análisis de las Funciones Ejecutivas

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Funciones Ejecutivas	Memoria de trabajo	La memoria de trabajo es definida como la habilidad de mantener, retener y manipular mentalmente una determinada información durante breves períodos de tiempo mientras realizamos una actividad, resolvemos un problema o para que esté lista y ser usada en el curso de

nuestra vida cotidiana (Baddeley, 1992; Center on the Developing Child at Harvard University, 2011)

Control inhibitorio

El control inhibitorio es la habilidad de dominar y nuestros pensamientos y acciones para evitar respuestas dominantes, automáticas e impulsivas, permitiendo la posibilidad de actuar según los requerimientos de la circunstancia. La inhibición, por lo tanto, proporciona una medida de control sobre nuestra atención y la capacidad del individuo de inhibir su respuesta comportamental ante un estímulo (Barkley, 1997; Nigg, 2000; Center on the Developing Child at Harvard University, 2011)

Flexibilidad cognitiva

La flexibilidad cognitiva tiene que ver con la habilidad de cambiar de estados mentales ágilmente y adaptarse a los cambios demandas, prioridades o perspectivas; buscar varias alternativas para dar solución a un problema y aplicar diferentes reglas, brindando así, una respuesta contextualizada que puede variar según los requerimientos de cada situación específica (Miyake et al., 2000; Flores, Castillo & Jiménez, 2014; Cabrera et al., 2017; Center on the Developing Child at Harvard University, 2011).

Fuente: elaboración propia basado en autores como Baddeley, (1992); Barkley, (1997); Miyake et al., (2000); Center on the Developing Child at Harvard University, (2011)

Consideraciones éticas

La presente investigación contó con el asentimiento informado por parte de los niños para el desarrollo de los juegos implementados como parte de la estrategia. No obstante, es de aclarar que para este estudio una de las limitaciones que se tuvo fue obtener el consentimiento informado por parte la institución y los padres, razón por la cual no se harán publicaciones al respecto por ningún medio, los datos recolectados se utilizarán únicamente con fines académicos y mejoramiento de la práctica pedagógica de la investigadora. Se mantendrá el anonimato de los niños referidos en la población.

Instrumentos de recolección de información

La recolección de información en este trabajo de investigación se realizó por medio técnicas e instrumentos que fueron seleccionados teniendo en cuenta el tipo de investigación, ya que sus cualidades permitieron el registro y la sistematización de los datos de la investigación. Se empleó la observación participante, así como los diarios de campo para la recolección de información.

Observación participante

Esta técnica permite al investigador entrar en los escenarios naturales de la acción y captar lo que realmente ocurre. De igual forma, implica enunciar lo que interesa observar para comprender los procesos, relaciones, situaciones, experiencias y eventos que ocurren en un tiempo determinado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), de manera que se tenga claridad sobre el objeto de análisis, siendo el caso del presente estudio, la práctica pedagógica.

Diario de campo

Este instrumento de recolección de información se utiliza como un tipo de seguimiento y control para registrar los datos recogidos durante la observación participante, proporcionando una descripción completa de lo realizado y observado en cada actividad de forma ordenada, coherente y sistemática. Según Hernández et al. (2014), el diario de campo contiene "a) descripciones del entorno (primero y posterior) que abarcan lugares, personas, conexiones y eventos" (p.407).

Este instrumento de estudio permitió centrar las descripciones importantes que se observaron en los niños, así como las actividades realizadas y algunas notas interpretativas, para reflexionar sobre la práctica docente e identificar las eficaces y las que debían mejorarse.

Procedimiento

Para sistematizar los datos y analizar los resultados de la información recopilada en esta investigación, se usó en primera instancia los diarios de campo para caracterizar el estado de las Funciones Ejecutivas de los niños de 2 a 3 años por medio del juego (ver apéndices C – F). Posterior al proceso de reflexión llevado a cabo, surge la necesidad de planear e implementar juegos intencionados (ver tabla 6), con el propósito de determinar de qué manera el juego contribuye a fortalecer las Funciones Ejecutivas como estrategia pedagógica. A su vez, en el desarrollo de la investigación y producto de esa reflexión se evidenció que, para ser más efectivos en el proceso de caracterización y sistematización de las experiencias observadas de las Funciones Ejecutivas, se necesitaba un instrumento para la recolección de información, por esta razón se elaboró un instrumento de observación que pasó por el análisis y juicio de tres expertos para su validación (anexo 1).

A partir de los datos recopilados en los diarios de campo (ver apéndice G), se generó una matriz con la categoría de las Funciones Ejecutivas y sus respectivas subcategorías; y los indicadores observables (obtenidos a partir de la validación del instrumento) correspondientes para cada una de las categorías y subcategorías previamente mencionadas (ver apéndice B).

Ciclos de investigación – acción

Esta investigación tuvo constantes procesos de reflexión que acompañaron el trabajo pedagógico realizado con los niños. A causa de dicho proceso, surgieron tres ciclos que tuvieron especial relevancia en el proceso investigativo.

Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio fue determinar de qué manera el juego contribuye a fortalecer las Funciones Ejecutivas y, entendiendo que el desarrollo de la investigación implicó su caracterización, diseño e implementación de manera cíclica y consecutiva, a continuación, se presenta a manera de síntesis los tres ciclos de investigación-acción efectuados, con sus correspondientes fases y acciones.

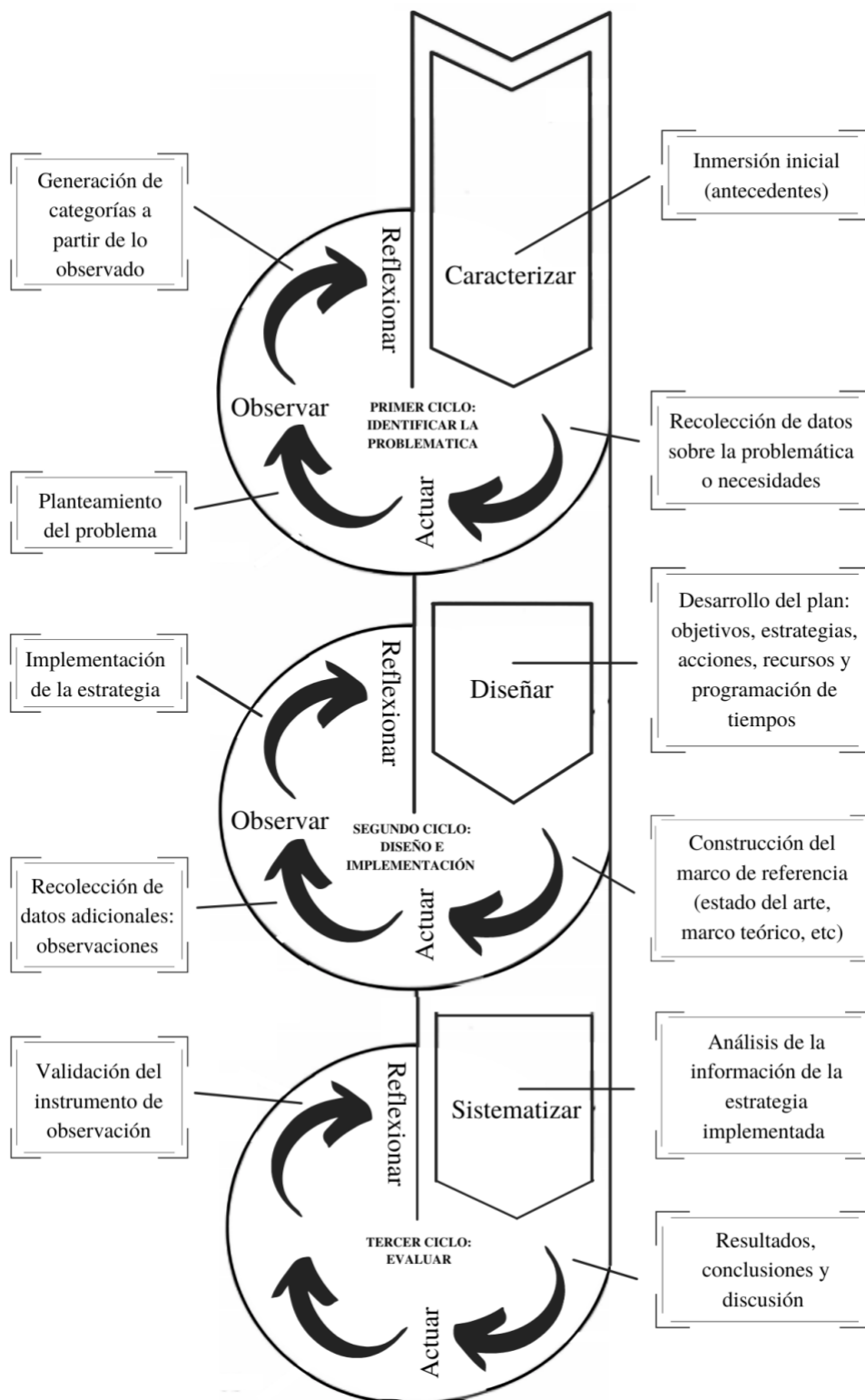


Figura 2. Síntesis de los ciclos de la investigación – acción pedagógica

Fuente: elaboración propia basado en Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.

Primer ciclo. Identificación de la problemática

En este primer ciclo de investigación acción, la docente en formación hizo una inmersión en el contexto próximo, en donde ejerció el cargo de tutora en el grado de párvulos con 10 niños entre 2 a 3 años. A partir de la observación realizada en el ejercicio pedagógico y por medio de un proceso de recolección de información en el diario de campo, la docente reconoció los retos de los niños para ejecutar acciones dirigidas a la consecución de un objetivo. De esta manera, surgió el planteamiento del problema para fortalecer los procesos pedagógicos de la docente en formación y transformar la realidad de la práctica pedagógica a través del diseño e implementación de una estrategia pedagógica basada en el juego, de manera que permitiera generar cambios significativos en los procesos de enseñanza de los niños respecto al fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas en los niños entre 2 a 3 años. Posterior a esto, la docente realizó un proceso de reflexión tomando en cuenta las observaciones descritas en el instrumento de recolección de información. Como resultado, se implementaron 6 juegos para identificar y caracterizar las Funciones Ejecutivas que requerían el fortalecimiento en los niños y niñas.

Segundo ciclo. Diseño del plan

Para el segundo ciclo de la investigación acción, la docente en formación desarrolló un plan de trabajo que se ajustó a las necesidades y situación general de mejora encontradas en las observaciones descritas en los diarios de campo. Se comenzó con los objetivos del estudio que ayudaron a delimitar el diseño y el alcance de este; siguiendo con la elaboración del marco de referencia, en el que se hizo una búsqueda de información procedente de fuentes de divulgación general y fuentes de divulgación científica en los campos de educación y psicología, con el objetivo de rastrear investigaciones desarrolladas

respecto a el juego como estrategia pedagógica y las Funciones Ejecutivas en niños y niñas entre 2 a 3 años. No obstante, se encontró un número limitado de estudios enfocados en las Funciones Ejecutivas en niños en las edades del presente estudio. Al mismo tiempo, la docente continuó recolectando datos adicionales de la realidad de los niños a través de la observación y los diarios de campo para dar fuerza al diseño de la estrategia pedagógica y continuar el proceso de reflexión, en el que se tomó la decisión de elegir el juego como estrategia para poner en marcha la implementación del plan de fortalecer las Funciones Ejecutivas.

Tercer ciclo. Implementación y evaluación del plan

En cuanto al tercer ciclo de la investigación acción, la docente en formación planeó e implementó juegos orientados a fortalecer las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva. Posteriormente, realizó un proceso de sistematización y codificación de la información recolectada que permitió analizar los datos de los diarios de campo para determinar de qué manera el juego contribuyó a fortalecer las Funciones Ejecutivas previamente mencionadas en los niños entre 2 a 3 años y a su vez, reflexionar acerca de la práctica como docente en formación (Ver tabla 8, 9). Por último, en el desarrollo de la investigación y mejoramiento de la práctica se evidenció que para ser más efectivos en el proceso de identificación de las habilidades de los niños, se necesitaba un instrumento para la recolección de información, de manera que se diseñó y se dio paso a la validación de los expertos.

Capítulo 4. Resultados y conclusiones

Resultados

A continuación, se describen los resultados del proyecto de trabajo de grado teniendo en cuenta los ciclos de investigación descritos anteriormente.

Respecto al primer objetivo, para caracterizar el estado de las Funciones Ejecutivas de los niños de 2 a 3 años por medio del juego, se utilizó la técnica de observación participativa junto con el diario de campo como instrumento para recopilar y describir información relacionada con los juegos implementados (ver apéndices D, E, F) y con la rutina diaria de los niños durante la jornada escolar (ver apéndice G). Producto del análisis del diario de campo, se identificó la ausencia de habilidades y existencia de situaciones específicas que se les dificultaba a los niños.

En cuanto a la memoria de trabajo, se evidenció que en aspectos como: a) repetir la instrucción dada y repetir oraciones o frases cuando la docente les indicaba, b) imitar los movimientos de manera inmediata después de haberlos observado, c) nombrar la parte que desapareció de la imagen, d) responder cuando se le preguntaba por actividades cotidianas pasadas, y e) reconocer y nombrar a los compañeros; los niños presentaron obstáculos para ejecutar la acción.

A su vez, el control inhibitorio se evidenció mayor dificultad por parte de los niños para dominar sus acciones fueron: a) esperar su turno, b) detener la acción del momento cuando se le indicaba, c) seguir las reglas de un juego e instrucciones dadas por la docente, y d) controlar los movimientos de su cuerpo según la instrucción.

Con respecto a la flexibilidad cognitiva, se observó que algunos niños manifestaban dificultades en: a) la acomodación a las reglas de los diferentes juegos, b) la adaptación al

cambio de instrucción rápidamente, y c) la finalización adecuada de las actividades propuestas por la docente.

Debido a esto, se observaron situaciones donde las Funciones Ejecutivas de los niños debían ser reforzadas. Algunos de los momentos más recurrentes que se presentaban en el día a día de los niños durante la jornada escolar, están relacionados con a) la participación autónoma y activa por parte de los niños en actividades y rutinas personales, como la alimentación y el aseo; b) el juego iniciado por los niños y no por un adulto; y c) el seguimiento de instrucciones.

Esta valoración, permitió constatar que, en la particularidad del preescolar, dada la edad y las características propias de los procesos de maduración y desarrollo físico, social y cognitivo de los niños, es frecuente la ausencia de destrezas que muestran en algunos casos, un escaso desempeño de las habilidades de algunos niños y niñas para desarrollar conductas encaminadas al logro de un objetivo.

En cuanto al segundo objetivo, se tuvo en cuenta los resultados del primer objetivo, la caracterización, y el estado en el que se encontraban los niños respecto a las Funciones Ejecutivas. Producto del análisis y reflexión realizada de los datos obtenidos surgió la necesidad de proponer un plan de acción, a partir del diseño e implementación del juego como estrategia pedagógica, orientado hacia el fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas en los niños entre 2 a 3 años.

A continuación, se presenta la estructura de la estrategia pedagógica, en el cual se evidencian las fechas en las que fueron implementados los juegos, la distribución de estos, y la descripción de cada uno de ellos. Es importante recalcar que se trabajaron 12 juegos enfocados en las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo (4), control inhibitorio (4) y flexibilidad cognitiva (4) durante los meses de marzo, abril y mayo.

Tabla 4.**Estrategia pedagógica: juegos propuestos**

Fechas	Memoria de trabajo	Control inhibitorio	Flexibilidad cognitiva
	JUEGOS DE CARACTERIZACIÓN	JUEGOS DE CARACTERIZACIÓN	JUEGOS DE CARACTERIZACIÓN
	Juego de manos "chocolate"	Canción caminar y parar	Carrera de animales
	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> Aumentar la coordinación y la memoria 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> Afianzar freno inhibitorio 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> Adaptar el movimiento según el animal
26 de febrero	Descripción general: Sentados en semicírculo, la profesora canta la canción y hace los movimientos con las manos para que los niños los imiten. Luego de varias repeticiones, la profesora anima a los niños a realizar los movimientos mientras canta de nuevo, pero no hace los movimientos.	Descripción general: La profesora motiva a los niños a realizar las acciones de caminar, saltar, girar y parar según lo que dice la canción.	Descripción general: La profesora nombra un animal y los niños deben adaptarse al movimiento de este para hacer una carrera.
	Fuga de detalles	Semáforo	Veo, veo ¿qué ves?
	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> Recordar y mencionar la parte del animal que falta 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> Seguir instrucciones 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> Favorecer el razonamiento lógico y la flexibilidad cognitiva
26 de febrero	Descripción general: La profesora invita a los niños a observar las láminas del animal (pato), y mientras la va cambiando, les pide a los niños mencionar la parte del cuerpo que le falta al animal.	Descripción general: Utilizando una paleta con los colores del semáforo, se explica a los niños que deben hacer en cada color. Siguiendo la instrucción de la profesora los niños deben caminar (amarillo), correr (verde) o parar (rojo).	Descripción general: La profesora pega 10 láminas en el tablero de diferentes categorías. Luego invita a los niños a jugar "Veo, veo". Cada niño tiene la oportunidad de describir las características de una imagen y el grupo tendrá que adivinar. La profesora empieza para mostrar cómo se juega.

Fechas	Memoria de trabajo	Control inhibitorio	Flexibilidad cognitiva
	Juego 1	Juego 4	Juego 7
	Juego “alguien toca a mi puerta”	Josefina la gallina	Carrera de animales
Marzo 1 – 8 – 15 – 22	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> Reconocer y nombrar a los compañeros 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> Controlar y realizar los movimientos del cuerpo según lo indica la canción 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> Adaptar el movimiento según el animal
Abril 5 – 12 – 19 – 26	Descripción general: La profesora invita a los niños a cantar la canción “Alguien toca a mi puerta” motivándolos a pronunciar el nombre de sus compañeros.	Descripción general: Siguiendo la canción la profesora motiva a los niños a realizar los movimientos, parar o cambiar de acción cuando la canción lo indique	Descripción general: La profesora nombra un animal y los niños deben adaptarse al movimiento de este para hacer una carrera.
Mayo 3 – 10 – 17 – 24	Juego 2	Juego 5	Juego 8
	Lectura de un libro	Baile del calipso	Caja de sorpresa
Marzo 2 – 9 – 23	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> Responder preguntas relacionadas con el libro 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> Aumentar el freno inhibitorio 	Objetivo <ul style="list-style-type: none"> Reforzar la flexibilidad cognitiva
Abril 6 – 13 – 20 – 27	Descripción general: La profesora leerá un libro, en el proceso muestra a los niños las imágenes y les hace algunas preguntas. Al finalizar, invita a los niños a dibujar la parte del cuento que más les haya gustado.	Descripción general: Los niños y la profesora bailan, siguiendo el ritmo de la canción, deben parar de según lo va indicando la canción	Descripción general: La profesora motiva a los niños a meter la mano dentro de la caja y describir lo que allí encuentren. Luego, les ayudan a formar frases sencillas. Una vez terminen podrá sacar el objeto para que los demás niños lo vean.
Mayo 4 – 11 – 18 – 25	Juego 3	Juego 6	Juego 9
	Fuga de detalles	Semáforo	Veo, veo ¿qué ves?
Marzo 3 – 10 – 17 – 24	Objetivos <ol style="list-style-type: none"> Recordar y mencionar la parte del animal que falta 	Objetivos <ol style="list-style-type: none"> Seguir instrucciones 	Objetivos <ol style="list-style-type: none"> Favorecer el razonamiento lógico y la flexibilidad cognitiva
Abril 7 – 14 – 21 – 28	Descripción general: La profesora invita a los niños a observar las láminas del animal (pato), y mientras la va cambiando, les pide a los niños mencionar la parte del cuerpo que le falta al animal.	Descripción general: Utilizando una paleta con los colores del semáforo, se explica a los niños que deben hacer en cada color. Siguiendo la instrucción de la profesora los niños deben caminar (amarillo), correr (verde) o parar (rojo).	Descripción general: La profesora pega 10 láminas en el tablero de diferentes categorías y colores. Luego invita a los niños a jugar “Veo, veo”. Cada niño tiene la oportunidad de describir las características de una imagen y el grupo tendrá que adivinar. La profesora
Mayo 5 – 12 – 19 – 26			

Fechas	Memoria de trabajo	Control inhibitorio	Flexibilidad cognitiva
			empieza para mostrar cómo se juega.

Fuente: elaboración propia

Como resultado de esta estrategia, se destacan algunas reflexiones importantes frente a la implementación de los juegos propuestos.

1. El juego número 1 de “alguien toca mi puerta” desempeñó un rol importante dentro de la estrategia, porque además de estimular la habilidad de memoria de trabajo, reforzó habilidades sociales en los niños para recordar y nombrar los nombres de cada uno de los compañeros, y al mismo tiempo, para presentarse a sí mismos ante los demás.
2. El juego número 2 “lectura de un libro” fue utilizado principalmente para fortalecer la habilidad de memoria de trabajo y estimular la comprensión lectora de los niños por medio de literatura infantil. Uno de los aspectos más importantes a resaltar de este espacio, fue la participación de los niños al contar, y en algunos casos “leer” las historias que ellos mismos llevaban para compartir con los demás niños. No obstante, cuando el cuento no era del agrado del niño, se perdía la atención fácilmente por parte de ellos.
3. El juego número 3 de “fuga de detalles”, tuvo como eje fundamental el de reforzar la habilidad de memoria de trabajo y aumentar los periodos de atención de los niños a través del uso de imágenes. En el desarrollo de estas experiencias los niños mostraban particular atención ante las imágenes propuestas por la profesora y se evidenciaron cambios significativos en los niños que no lograban recordar y nombrar la parte faltante de la imagen.

4. El juego número 4 “Josefina la gallina” permitió observar un gran porcentaje de los indicadores para la habilidad de control inhibitorio. Adicionalmente, la canción fue un agente motivador para los niños en el transcurso de la jornada académica, y esto se evidenció cuando le pedían a la profesora que la colocaran para poder bailarla. Todos los niños al finalizar la estrategia lograron seguir las acciones y movimientos que eran planteados en la canción.
5. El juego número 5 “baile de calipso” se propuso inicialmente para fortalecer el control inhibitorio y cumplió a cabalidad con los indicadores estimados para el desarrollo de la misma. Sin embargo, al realizar el análisis pertinente de la estrategia se encontró que el juego trabajó de manera indirecta la flexibilidad cognitiva, más puntualmente, adaptarse rápidamente al cambio de instrucción.
6. El juego número 6 “semáforo”, de manera semejante al anterior se proyectó para el control inhibitorio ayudando a los niños a controlar su cuerpo, en especial detener la acción del momento cuando la profesora le indicaba. Posterior a la reflexión, se evidenció que el juego aportó de igual manera a la flexibilidad cognitiva, más puntualmente, adaptarse rápidamente al cambio de instrucción; y, a su vez, al mejoramiento de la relación con el entorno, en la adaptación de las normas frente a los diferentes contextos que se presentan en el jardín (aula de clase, salón natural, aula de música, aula de clase, parque de recreo, etc.).
7. El juego número 7 “carrera de animales” al igual que el anterior, apoyo el proceso de adaptación de las normas de los diferentes contextos que se presentaba en el jardín. Así mismo, desarrolló los objetivos sugeridos en los indicadores observables tanto para la flexibilidad cognitiva, como del control inhibitorio.

8. El juego número 8 “caja de sorpresas” y el número 9 “veo, veo”, al contrario de los juegos mencionaos previamente, no evidenciaron cambios en las conductas de los niños en referencia a los indicadores observables para la flexibilidad cognitiva ni para las otras dos.

Resumiendo lo anterior, se expone en la tabla # 7 los juegos y su mediación en cada una de las categorías y subcategorías de la investigación.

Tabla 5.

Mediación de los juegos implementados en la estrategia pedagógica

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	JUEGOS DE LA ESTRATEGIA	
Funciones Ejecutivas	Memoria de trabajo	1. Alguien toca mi puerta	5. Baile de calipso
		2. Lectura de un libro	6. Semáforo
		3. Fuga de detalles	7. Carrera de animales
		4. Josefina la gallina	
	Control inhibitorio	4. Josefina la gallina	6. Semáforo
		5. Baile de calipso	7. Carrera de animales
Flexibilidad cognitiva	5. Baile de calipso	6. Semáforo	
		7. Carrera de animales	

Fuente: elaboración propia

Avanzando en el análisis de resultados, en el tercer objetivo, a raíz de la implementación de la estrategia se realizó un proceso de sistematización y codificación de la información, que permitió generar conclusiones sobre el estado de las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva en los niños entre 2 a 3 años antes y después de la implementación de los juegos; y el análisis de la práctica docente.

Tabla 6.

Análisis de la categoría de Funciones Ejecutivas al implementar los juegos

CAPACIDAD	INDICADORES OBSERVABLES	CÓDIGOS	ANÁLISIS DE LOS JUEGOS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA A MEJORAR	ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA A PARTIR DE LOS JUEGOS
Capacidad de retener (MCP)	Imita los movimientos cuando la docente lo pide en los juegos de manera inmediata después de haberlos observado	IM	En el desarrollo de los juegos 4, 5, 6, y 7 la docente les pedía a los niños que imitaran un movimiento o acción particular que ella estaba realizando en el momento, pero AR, VP, JW, MO, LA no lo realizaron en las primeras oportunidades de la implementación de la estrategia.	Algunos de estos juegos eran nuevos para los niños, la docente empezó trabajando en cada una de las estrategias el juego o canción completa. Es decir, no se seccionaron las partes de la canción o el juego y por eso los niños no sabían que hacer en su momento. Posterior a esta reflexión, la docente vuelve a trabajar las canciones o juegos, pero de manera paulatina. Esto quiere decir que, si la canción tenía 4 estrofas, se trabajaba una por una durante diferentes momentos de la semana, etc. Se realizó esto con las demás estrategias. Adicional a esto, la docente se encargaba de modelar el movimiento antes, luego se lo pedía a los niños, ellos lo realizaban y posterior a esto, si comenazaba el desarrollo de la juego. Para el final de la implementación, todos los niños lograron repetir y seguir los movimientos que la docente indicaba.
Capacidad de retener (MCP)	Repite oraciones o frases después de la docente, al indicarle.	RFO	La docente destinó el juego 2 para fomentar la atención y comprensión lectora de los niños por medio de diferentes obras literarias infantiles. En el transcurso de la lectura, la docente les pedía a los niños que repitieran alguna frase dicha por uno de los personajes de la historia y en reiteradas ocasiones algunos de ellos no lo realizaron JW, MO, LA, NJ.	A raíz de que los niños no estaban respondiendo cuando la docente les preguntaba, se realizó un proceso reflexivo que permitió encontrar las falencia de la estrategia implementada. En un primer momento, la docente estaba utilizando cuentos muy pequeños que los niños no alcanzaban a ver, por lo mismo se distraían fácilmente de la historia y de la actividad. También se evidenció que la ubicación de los niños al momento de realizar la actividad no era la adecuada porque no permitía ver el cuento en su totalidad o quedaban muy lejos de la docente. por último, se observó que los niños se distraían más rápido y más fácil con cuentos que ya se sabían, ya habían trabajado o no eran de su agrado. Por esto, la docente comenzó a utilizar cuentos diferentes en cada una de las experiencias y antes de comenzar les daba a elegir tres opciones para leer. Al final de la implementación de la estrategia, MO fue la única que continuó sin responder cuando la docente le indicaba.
Capacidad de retener (MCP)	Nombra la parte que desapareció del elemento (animal u objeto) en las láminas, al mostrarle la imagen con el todo y luego con una parte faltante	NIE	Este indicador observable corresponde al juego número 3. En el desarrollo de este, los niños debían retener y mencionar la parte del animal o del objeto que faltaba en la imagen. Aquellos que no lograron contestar o no respondieron correctamente fueron NJ, MO, AR, ME, JW, LA, cuando la docente les preguntó por la parte faltante no consiguieron responder.	En vista que los niños no lograban responder acertadamente, la docente realizó cambios en las imágenes que estaba mostrando, pues las dos que se trabajaron tenían solamente dos colores. Una de ellas era un pato, de color amarillo y naranja y la otra de ellas era una zebra, de color negro y blanco. Por lo tanto, al quitarles una parte de su cuerpo (pico, ojos, cola, patas, etc) el cambio no se lograba evidenciar a primera vista. A causa de esto, lo primero que hizo fue elegir animales u objetos a los que se les pudiera agregar colores diferentes y que contrastaran al quitarle alguna de las partes; luego, las imprimió en un tamaño más grande para que los niños pudieran observar mejor. Al final de la juego, aquellos que no consiguieron nombrar la parte del animal fueron JW y MO.

CAPACIDAD	INDICADORES OBSERVABLES	CÓDIGOS	ANÁLISIS DE LOS JUEGOS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA A MEJORAR	ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA A PARTIR DE LOS JUEGOS
Capacidad para recordar (MLP)	Realiza los movimientos de las canciones sin el ejemplo de la docente.	RMS	Los juegos que permitieron observar este indicador a cabalidad fueron el 4 y 5. Al comenzar el juego, la docente realizaba los movimientos que indicaba la canción; luego ella se detenía, pero la canción seguía sonando y algunos niños dejaban de realizar la acción. MJ, AR, VP, JW, MO, LA dejaban de bailar cuando la docente se detenía. Incluso, en varias ocasiones la docente les indicó que ellos tenían que seguir con los movimientos, pero ellos no lo hacían.	En este caso, la reflexión realizada está relacionada a la del indicador IM. Considerando que, estas canciones eran nuevas para los niños y la docente en un principio no explicó ni demostró con el ejemplo los movimientos que cada una de las canciones tenía. En el momento que la docente hace el análisis de lo ocurrido, ejecuta los cambios mencionados anteriormente, es decir, seccionar las canciones para trabajarlas y modelar las acciones o movimientos que se mencionaban en ellas. Para el final de la implementación, la mayoría de los niños lograron repetir y seguir los movimientos que la canción indicaba, aún cuando la docente dejaba de hacerlo. JW y ME fueron los únicos que se detenían, pero en ocasiones cuando la docente los animaba a seguir ellos lo hacían.
Capacidad para recordar (MLP)	Responde preguntas referentes al libro que se acaba de leer.	RPL	Este indicador observable corresponde al juego 2. La docente realizaba la lectura de un libro y en el transcurso de su lectura realizaba preguntas referentes a lo que estaba pasando en la historia, a los personajes, a las imágenes, etc. Aquellos que no respondían cuando la docente les preguntó fueron NJ, AR, JW, MO, LA. En una misma oportunidad se les preguntaba dos veces, pero ellos seguían sin responder.	Teniendo en cuenta que, este existe una relación proporcional entre este indicador y el RFO al ser trabajado desde una misma estrategia, la reflexión esta asociada a los problemas descritos previamente, es decir, los cuentos eran muy chiquitos, la ubicación de los niños y la repetición de los cuentos. Este análisis fue clave para determinar por qué los niños no estaban respondiendo. Sin embargo, adicional a lo ya mencionado, la docente pidió a NJ, AR, JW, MO y LA traer un libro de casa, para compartirlo con los compañeros el día de lectura. Esto motivó a los niños a responder preguntas referentes al libro, aún cuando fuera porque ya se lo sabían de memoria, les dió la seguridad y la motivación para comunicar sus ideas, de una u otra manera*. Sobre todo participaban más cuando se trataba de uno propio. Al final de la implementación, los niños que no respondieron preguntas referentes al libro fueron MO y JW. *AR tenía un problema de articulación y pronunciación, su habla era muy nasal. JW habla susurrando todo el tiempo. LA habla en tono bajito. MO dice palabras sueltas.
Autocontrol (Físico)	Sigue las reglas de un juego después de explicadas.	SR	En las diferentes juegos que fueron implementados la docente explicaba reglas de cada uno de ellos. Algunos niños mostraban dificultades para seguirlas reglas NJ, VP, ME, JW, MO, FZ, LA	En el proceso de reflexión realizado por la docente las reglas que presentaron mayor dificultad para ser acatadas y seguidas por parte de los niños fueron: 1) las que requerían de una misma posición (estar sentados), 2) esperar el turno, 3) hacer fila, 4) cambiar de movimiento o acción rápidamente, 5) respetar al otro mientras está hablando y, a la hora de salir al parque para ejecutar un juego específico, 6) quedarse en el lugar designado y no irse a los juegos que allí habían. En el trabajo realizado por la docente y por medio de las juegos pedagógicas implementadas, se dedicó a atender en su mayoría estas reglas que representaban retos importantes para los niños. Al final de la juego, ME mostró un avance considerable, pero en algunas ocasiones no acataba las reglas o instrucciones de la docente. Lo mismo pasó con MO, pero a ella le costaba más acatar las reglas.

CAPACIDAD	INDICADORES OBSERVABLES	CÓDIGOS	ANÁLISIS DE LOS JUEGOS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA A MEJORAR	ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA A PARTIR DE LOS JUEGOS
Autocontrol (Físico)	Controla los movimientos de su cuerpo según la instrucción.	CMI	En el desarrollo de las juegos 4, 5, 6, y 7 la docente indicaba a los niños imitar o realizar alguna acción o movimiento en particular, algunos de los que no pudieron seguir controlar sus movimientos de acuerdo con la instrucción fueron NJ, VP, ME, JW, MO, FZ, LA, AR	Parte de las dificultades que tuvieron los niños para lograr ejercicio está asociado con el indicador IM y RMS, en el que se describe la reflexión realizada por la docente para dividir las canciones por partes, trabajarlas detenidamente, y realizar los movimientos primero para luego pedirles a los niños que lo hagan. Una vez se hacen los cambios a las juegos, los niños tuvieron un mejor desempeño en el control corporal para realizar los movimientos indicados por las canciones o los juegos. JW y VP tuvieron más dificultades para lograr este indicador, pero al final lo intentaban intensamente. ME apesar de ser activa y moverse en todo momento, controló en su mayoría sus movimientos para seguir las canciones o los juegos. MO por su parte, realizaba los movimientos cuando ella quería, aún con lo motivación de la docente, hubo muchas veces que no quiso realizarlos.
Autocontrol (Físico)	Detiene la acción del momento cuando la docente se lo pide.	DA	Las juegos que favorecieron la observación de este indicador fueron las 5 y 6. En el trabajo de las canciones se les pide a los niños que paren por un momento y luego continuen realizando ua acción en particular, no obstante algunos niños presentaron dificultades para seguir la instrucción específica de parar o detener NJ, VP, ME, MO, FZ, LA	En cuanto los indicadores IM, RMS y CMI mencionados anteriormente, este indicador presenta un componente diferente y es la instrucción de detenerse o parar una acción. Si bien, en un comienzo de la implementación de la juego se tuvieron que hacer cambios, que influyeron de manera directa en el logro de este objetivo, no se toman en cuenta solamente los momentos de estas juegos (5 y 6) sino, un componente general del compotarmiento del niño y su seguimiento de instrucción cuando se le pedía que dejara de hacer algo en una actividad, en el recreo o en las rutinas diarias. ME fue la única niña que presentó mayor dificultad en el logro de este indicador.
Autocontrol (Físico)	Sigue una instrucción cuando se le pide.	SIP	Este componente fue observado a lo largo de las rutinas diarias de los niños durante su jornada escolar. NJ, VP, ME, JW, MO, FZ, LA fueron algunos de los niños que tomaron más tiempo para seguir una instrucción dada por la docente.	Como se mencionó en indicador SR, en el proceso de reflexión realizado por la docente se evidenciaron dificultades por parte de los niños, no solo para seguir las reglas de los juegos, sino, para cumplir instrucciones que la docente les indicaba. En este caso, cada una de las juegos implementadas fomentó el logro de este indicador, en vista que todos los juegos tienen reglas y el diario de los niños en el jardín también implica el seguimiento de instrucciones. Al final del estudio, ME mostró un avance considerable en los juegos, pero en algunas ocasiones no acataba las instrucciones de la docente en lo que concierne a las rutinas. Lo mismo pasó con MO, pero a ella le costaba más acatar las instrucciones.
Dominio de pensamiento (cuando un niño piensa antes de contestar)	Escucha en silencio cuando el otro esta hablando.	ES	La docente trabajó este indicador a lo largo de todas las juegos, en las que logró evidenciar que CV, FZ, OO, VP, ME se les dificultaba escuchar en silencio y querían hablar de primeros en las actividades o conversaciones que era de su interés.	Otro de los efectos directos de los indicadores SIP y RT es esperar en silencio mientras el otro está hablando. En el trabajo realizado por la docente en las juegos, se recaló la importancia de respetar a los compañeros y lo que ellos tenían que decir. La docente les pedía que levantaran la mano cuando quisieran hablar, no todos realizaban esto antes de hacerlo. En el momento que alguien interrumpía, la docente le decía "disculpa, (nombre del niño) X está hablando, espera tu turno y ya puedes compartirnos lo que quieras". Fue una estrategia que se utilizó a lo largo del estudio, para reiterar la importancia de escuchar al otro y respetar el turno.

CAPACIDAD	INDICADORES OBSERVABLES	CÓDIGOS	ANÁLISIS DE LOS JUEGOS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA A MEJORAR	ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA A PARTIR DE LOS JUEGOS
Adaptación a nuevas situaciones (social)	Respeto las reglas de los diferentes juegos.	RR	En las diferentes juegos que fueron implementados la docente explicaba reglas de cada uno de ellos. Algunos niños mostraban dificultades para seguirlas reglas NJ, VP, ME, JW, MO, FZ, LA	En el proceso de reflexión realizado por la docente las reglas que presentaron mayor dificultad para ser acatadas y seguidas por parte de los niños fueron: 1) las que requerían de una misma posición (estar sentados), 2) esperar el turno, 3) hacer fila, 4) cambiar de movimiento o acción rápidamente, 5) respetar al otro mientras está hablando y, a la hora de salir al parque para ejecutar un juego específico, 6) quedarse en el lugar designado y no irse a los juegos que allí habían. En el trabajo realizado por la docente y por medio de las juegos pedagógicas implementadas, se dedicó a atender en su mayoría estas reglas que representaban retos importantes para los niños. Al final de la juego, ME mostró un avance considerable, pero en algunas ocasiones no acataba las reglas o instrucciones de la docente. Lo mismo pasó con MO, pero a ella le costaba más acatar las reglas.
Adaptación a nuevas situaciones (social)	Se adapta a las normas de los diferentes contextos que se presentan en el jardín (aula de clase, salón natural, aula de música, aula de clase, parque de recreo, etc)	ANC	NJ, MO, VP, ME se les dificultaba seguir las reglas de los diferentes contextos que presentaba el jardín. NJ y MO tuvieron un periodo de adaptación más largo que los otros niños nuevos y no les gustaba estar en otro lado que no fuera el aula (NJ) o el parque (MO)	Muchas de las actividades escolares e incluso las juegos fueron implementadas en diferentes espacios del jardín. Al principio NJ y MO no les gustaba salir a otros lugares, a medida que fueron entrando en confianza con su jardín y con sus pares a través de las juegos. Se permitieron conocer otros espacios. En cuanto a VP y ME la adaptación a los contextos surge más que todo por los indicadores SIP y DA que indican el seguimiento de una instrucción, más específicamente dejar de hacer (correr) algo cuando no están en el lugar apropiado (aula). Todo esto se intentó fortalecer gracias a los juegos implementados en los que se reiteraba el seguimiento de instrucciones continuo, pero ME, VP y MO no lograron adaptarse a todas las normas de los contextos.
Cambios flexibles de las operaciones mentales	Se adapta rápidamente al cambio de instrucción.	ACI	Las juegos que trabajaron el cambio de instrucción y permitió que este componente fuera observado fueron la 4, 5, 6, 7. JW, NJ, VP, MO, AR, LA, ME fueron aquellos niños que tomaron más tiempo para seguir el cambio de instrucción dada por la docente.	Como se mencionó en indicador SR y SIP, en el proceso de reflexión realizado por la docente se evidenciaron dificultades por parte de los niños, no solo para seguir las reglas de los juegos, sino, para cumplir instrucciones que la docente les indicaba. En este caso, las juegos permitieron estimular el cambio de acción o movimiento de manera repetitiva. Posterior al cambio realizado en las juegos ME, JW, LA, NJ, VP y MO les costó el cambio rápido de instrucción. Ellos se tomaban su tiempo y la docente tenía que repetirles en reiteradas ocasiones lo que debían hacer o incluso la docente imitaba el movimiento o acción para que ellos pudieran copiarlo. En ocasiones lo hacían.
Persistencia	Termina adecuadamente las actividades que empieza de acuerdo con las indicaciones dadas.	T	La juego que permitió observar específicamente la perseverancia de los niños para terminar una actividad en particular fue la 7. JW, NJ, FZ, LA, MO no realizaban todo el recorrido completo y tampoco seguían la instrucción del juego.	La carrera de animales implicaba coenzar de un punto y terminar en otro, al principio del juego gran parte de los niños no desarrollaban la actividad como se debía, pero terminaban todo el recorrido. En cambio, JW, NJ, FZ, LA, MO se cansaban o se rendían rápidamente. La docente en su reflexión del juego y de la práctica pedagógica evidenció que ellos necesitaban motivación y alguien acompañándolos en todo momento, por eso, en varias ocasiones acompañó a uno de los niños en todo su recorrido y de esta manera logró que lo terminara. No obstante, JW, FZ, LA, NJ y MO necesitaban el acompañamiento constante de la docente, si ella no terminaban o no seguían jugando.

Fuente: elaboración propia

Como resultado del análisis se evidenció, se evidenció que la mayoría de los juegos (7 de 9), atendieron la habilidad de memoria de trabajo de manera explícita en el desarrollo de sus objetivos e indicadores sugeridos. Dichos juegos permitieron a la docente investigadora realizar un seguimiento de los niños que carecían de habilidades como repetir una instrucción, oración o frase, imitar el movimiento de la docente después de ser observado, responder preguntas referentes a actividades cotidianas pasadas o reconocer y nombrar a sus compañeros; y de esta manera, utilizar la estrategia para el fortalecimiento de estas capacidades.

A continuación, se presentan los resultados y análisis de cada función ejecutiva en los niños de 2 a 3 años antes y después de implementar el juego como estrategia pedagógica.

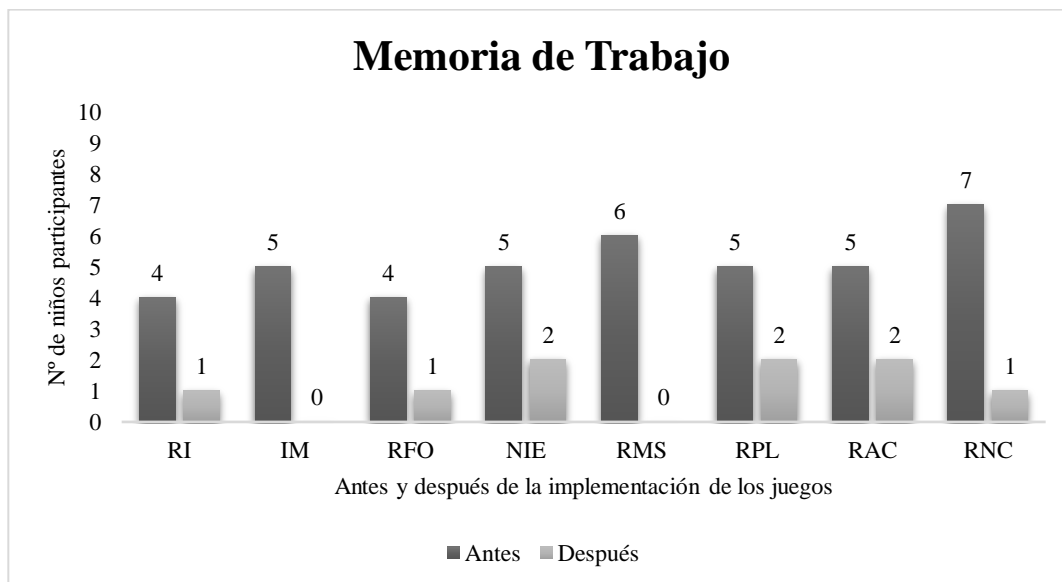


Figura 3. Memoria de trabajo antes y después de la estrategia

Como se observa en la Figura 1, posterior al despliegue de la estrategia se evidencia el fortalecimiento de la memoria de trabajo. 3 de 5 niños consiguieron nombrar la parte que desapareció de la imagen (NIE), responder preguntas referentes al libro que se acaba de leer

(RPL) y responder cuando se le preguntaba por actividades cotidianas pasadas (RAC); así mismo, 6 de 7 niños reconocieron y nombraron a los compañeros (RNC); 3 de 4 niños lograron repetir la instrucción dada (RI), repetir oraciones o frases cuando la docente le indicaba (RFO); por su parte, todos los niños imitaron los movimientos de manera inmediata después de haberlos observado (IM) y realizaron los movimientos de las canciones sin el ejemplo de la docente (RMS).

En segundo lugar, los juegos sugeridos para estimular el control inhibitorio fueron acertados en la consecución de los indicadores planteados para esta habilidad. Los tres (3) juegos propuestos específicamente para fortalecer el control inhibitorio y uno (1) de flexibilidad (ver tabla 7), permitieron apoyar a los niños en el logro de habilidades como seguimiento reglas y control corporal, y a su vez, habilidades sociales como hablar de forma apropiada, esperar el turno, escuchar al otro y controlar conductas disruptivas.

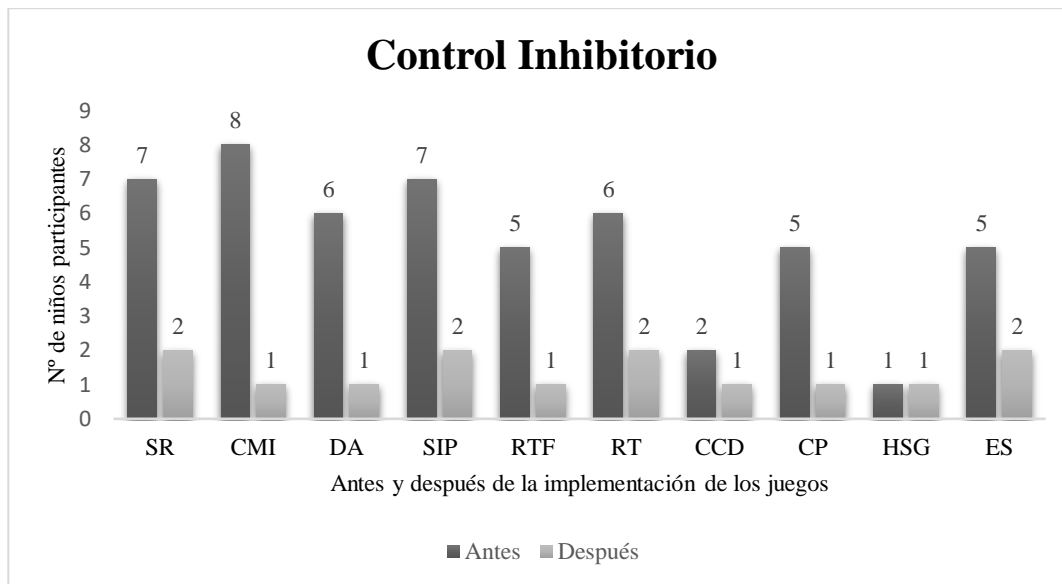


Figura 4. Control inhibitorio antes y después de la estrategia

Como se evidencia en la Figura 2, después de la implementación se muestran cambios significativos en los niños con respecto al control inhibitorio. 5 de 7 niños

lograron seguir las reglas de un juego (SR) e instrucciones dadas por la docente (SIP); 4 de 6 niños respetaron el turno del otro (RT); 3 de 5 niños escucharon en silencio cuando el otro estaba hablando (ES); 7 de 8 niños lograron controlar los movimientos de su cuerpo según la instrucción (CMI); 5 de 6 niños detuvieron la acción del momento cuando se le indicaba (DA); 4 de 5 niños esperaron su turno cuando la docente les indicaba (RTF) y contestaron inmediatamente después de haberles preguntado algo (CP); 1 de 2 niños no controlaron conductas disruptivas como gritar, tirarse al piso, escupir, pegar... (CCD) y no lograron pedir las cosas de forma apropiada (HSG).

En tercer lugar y contrario al resultado anterior, los juegos presentados de manera concreta para la habilidad de flexibilidad cognitiva no influyeron de manera positiva ni negativa en los indicadores de la estrategia. Esto se puede dar porque de acuerdo con Davidson et al. 2006 y Garon et al. 2008 citados en el estudio de Diamond (2013) la flexibilidad cognitiva se basa en el desarrollo y fortalecimiento de las otras dos habilidades y aparece mucho más tarde en el desarrollo de los niños. Se infiere que, a medida que las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo y control inhibitorio se desarrollen, posibilitan el fortalecimiento de la flexibilidad cognitiva.

No obstante, los juegos de control inhibitorio reforzaron la habilidad de los niños para adaptarse rápidamente a una instrucción y respetar las reglas de los juegos.

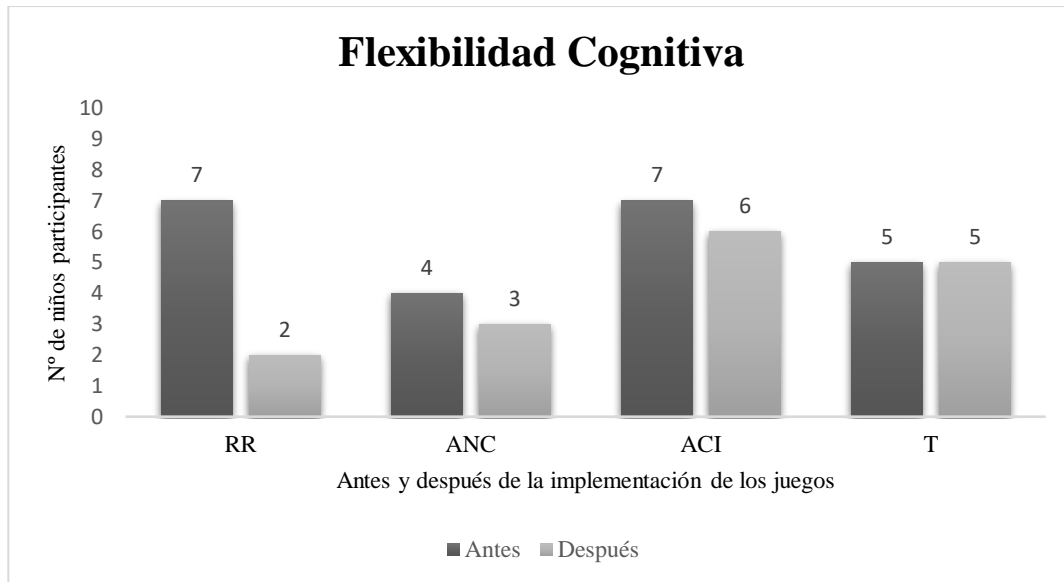


Figura 5. Flexibilidad cognitiva antes y después de la estrategia

Como se expone en la Figura 3 con respecto a la flexibilidad cognitiva, después de la estrategia se observó que 6 de 7 niños no se acomodaron a rápidamente al cambio de instrucción (ACI); 5 de 5 niños no finalizaron adecuadamente las actividades propuestas por la docente (T); 3 de 4 niños no se adaptaron a las normas de los diferentes contextos que se presentan en el jardín (ANC); por último, 2 de 7 niños no respetaron las reglas de los juegos (RR).

De manera que con estos resultados se logra dar respuesta al objetivo general de la investigación, el cual propone “Determinar de qué manera el juego contribuye a fortalecer las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva en los niños entre 2 a 3 años”. Así como, los hallazgos en cada uno de los objetivos específicos que aportaron a la comprensión e importancia de implementar la estrategia pedagógica, en este caso basada en el juego para fortalecer las Funciones Ejecutivas en niños entre los 2 y tres años.

De igual manera, el haber elegido la investigación acción pedagógica como diseño de este estudio, permitió a la docente en su ejercicio pedagógico, generar procesos de reflexión para mejorar su práctica pedagógica. Elementos como la observación le permitió delimitar algunas situaciones que se presentaban en el aula y con los niños que llamaron su atención. A partir de esto, comenzó un proceso de recolección de información a través de los diarios de campo, en los cuales se hizo evidente la problemática presentada por los niños al momento de realizar actividades de rutina diaria como lavarse las manos sin ayuda, ponerse o quitarse distintas prendas de vestir, expresar y pedir ayuda cuando la necesita, respetar el turno del otro, seguir instrucciones, entre otras. De esta manera, surgieron distintas inquietudes que llevaron a la docente en formación a pensar sobre cuál sería la estrategia más pertinente para comprender las situaciones a partir de pensamientos iniciales, y así tomar decisiones al respecto.

En consecuencia, la reflexión continuó una vez que la docente analizó con calma la información recolectada. En este momento surge la especificación de algunas categorías emergentes y el planteamiento de transformar la realidad de la práctica pedagógica a través del diseño e implementación de una estrategia pedagógica basada en el juego. Para esto se implementaron juegos que ayudaron a identificar y caracterizar el estado de las Funciones Ejecutivas (ver apéndices D – G). No obstante, se comprendió la necesidad de realizar ajustes a varios de los juegos implementados, de eliminar algunos y de planear otros más.

Como resultado y parte de la reformulación anterior, la docente en formación desarrolló e implementó una estrategia pedagógica basada en el juego (ver Tabla 6) que se ajustara a las necesidades y situación general de mejora encontradas en las observaciones descritas en los diarios de campo. Durante la ejecución de la estrategia y en el proceso

reflexivo continuo del estudio, surgieron situaciones que hicieron a la docente cuestionarse para comprender a detalle lo que estaba pasando.

Algunos ejemplos de los momentos que ayudaron a la docente a interpretar que era necesario reajustar algunos de los juegos de la estrategia pedagógica fueron:

1. “En el desarrollo de los juegos 4, 5, 6, y 7 la docente les pedía a los niños que imitaran un movimiento o acción particular que ella estaba realizando en el momento, pero AR, VP, JW, MO, LA no lo realizaron en las primeras oportunidades de la implementación de la estrategia” (Ver tabla 8, indicador IM)
2. “En el juego 2 la docente les pedía a los niños que repitieran alguna frase dicha por uno de los personajes de la historia y en reiteradas ocasiones algunos de ellos no lo realizaron JW, MO, LA, NJ” (Ver tabla 8, indicador RFO)
3. “En el juego número 3 los niños debían retener y mencionar la parte del animal o del objeto que faltaba en la imagen. Aquellos que no lograron contestar o no respondieron correctamente fueron NJ, MO, AR, ME, JW, LA, cuando la docente les preguntó por la parte faltante no consiguieron responder” (Ver tabla 8, indicador NIE).
4. “En el juego número 1 la profesora cantaba una canción en la cual los niños debían nombrar a otro compañero, para que este a su vez mencionara a otro. Aquellos que no participaron y no quisieron nombrar a alguien fueron NJ, AR, VP, JW, MO, FZ, LA” (Ver tabla 8, indicador RNC).
5. “En la 1, 2, 3, 8 y 9. Se evidenció que los niños LA, MO, JW, AR, NJ no contestaban inmediatamente o no contestaba en su defecto” (Ver tabla 8, indicador CP).

Es importante aclarar respecto a este análisis, que no se buscaba una generalidad respecto a las respuestas de los niños, porque bien se debe respetar el principio de las diferencias en el desarrollo, aquí la intención es analizar resultado de la reflexión de la práctica docente para proponer o reajustar algunos de los juegos para generar oportunidades y experiencias para que los niños logren el desarrollo de estas habilidades.

Como resultado a todo el proceso reflexivo realizado se puede afirmar que el juego como estrategia pedagógica fortaleció las Funciones Ejecutivas en los niños entre 2 a 3 años. Siendo esto evidenciado en las Figuras 1 y 2 en la categoría de las Funciones Ejecutivas en las subcategorías de memoria de trabajo en los niños y el control inhibitorio, en vista que antes de la implementación del juego como estrategia pedagógica se identificó la ausencia de habilidades y existencia de situaciones específicas que se les dificultaba a los niños y posterior a ésta, en el recuento de niños se observó una disminución significativa.

Conclusiones

A partir de lo expuesto en el documento, el presente estudio da cuenta del cumplimiento del objetivo propuesto de determinar de qué manera el juego contribuye a fortalecer las Funciones Ejecutivas de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva en los niños entre 2 a 3 años.

En términos generales, y como ya se describió antes, los hallazgos encontrados en esta investigación permiten concluir que la estrategia basada en el juego logró posibilitar cambios significativos en los niños y niñas de 2 a 3 años frente a la categoría de Funciones Ejecutivas en la memoria de trabajo y control inhibitorio. No obstante, en cuanto a la habilidad de flexibilidad cognitiva no se evidenciaron cambios relevantes atribuidos a la estrategia implementada, sigue en proceso de desarrollo.

De esta manera, es evidente que al comienzo de la investigación aun cuando se realizaban actividades similares a las planeadas, los niños demostraban ausencia de las Funciones Ejecutivas; sin embargo, al empezar el proceso reflexivo por medio de las observaciones y de los diarios de campo se pudo determinar que parte del problema se encontraba en que el objetivo de dichas actividades nunca estuvo relacionado con el fortalecimiento de las categorías previamente mencionadas, y que la práctica pedagógica no estaba siendo sistematizada, aun cuando es sabido que el docente comprende y transforma la realidad mediante la identificación de una problemática, pues de acuerdo con Elliott (1993), Parra (2002) y Latorre (2005), el interés último de la investigación no es describir una situación social, ni tampoco la aplicación de un método científico para producir teorías, sino “mejorar la situación estudiada, y hacerlo precisamente mientras era estudiada” (Parra, 2002, p. 115).

También se puede argumentar que, la estrategia pedagógica es una herramienta de gran utilidad para llevar a cabo la labor docente ya que contribuye en gran medida a la planeación estratégica y enseñanza no solo de conceptos, sino de habilidades en pro de fortalecer las capacidades de los niños.

Por otro lado, se evidenció que el juego no es visto como una estrategia pedagógica fundamental en el aula con la cual los niños logran aprendizajes significativos, sino que es utilizado para fines de entretenimiento, distracción o simplemente no se presenta en el aula porque se considera que no es importante. No obstante, a través de los resultados obtenidos en el presente estudio se puede concluir con certeza que el juego, tal y como afirman desde el principio de esta investigación algunos autores como Montessori (1986), Vygotsky (1933), Froebel (1912) y Piaget (1976); posibilita la construcción activa del conocimiento

mediante la participación del niño en estos, en vista que durante el juego el niño práctica una actividad y desarrolla habilidades emergentes para la vida.

A su vez, se comprendió que el fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas es indispensable para el ser humano en su desarrollo evolutivo, y más que todo en primera infancia puesto que los niños en estas edades quieren hacer todo por sí mismos ponerse los zapatos, vestirse, abrocharse la camisa, etc.; y cuando lo hacen por su cuenta, están ejercitando y desarrollando sus Funciones Ejecutivas al controlar los movimientos y emociones inapropiadas, aprenden a ser flexibles, a retener en su memoria las distintas etapas y ordenarlas para lograr un objetivo. De modo que, como afirman algunos autores estas habilidades participan en los procesos cognitivos y emocionales que permiten a la persona ser capaz de utilizar sus propios recursos y dirigir los comportamientos hacia objetivos específicos (Luria, 1966; Fuster, 1980; Lezak, 1982; Diamond 2006).

Por otra parte, la participación del profesor en el proceso de los niños es imprescindible para incentivarlos a aprender de forma activa, ofreciendo oportunidades para elegir, expresar ideas, manifestar inquietudes y preferencias. Del mismo modo, el profesor debe ofrecer posibilidades y entornos que fomenten la confianza y la seguridad de los niños.

Otras conclusiones que se evidenciaron a partir de la investigación, frente a la memoria de trabajo es que los juegos propuestos para fortalecer esta habilidad cumplieron su objetivo; y que los logros más importantes que tuvieron los niños en el desarrollo de la estrategia fueron la imitación de los movimientos de manera inmediata después de haberlos observado sin el ejemplo de la docente, es decir lo realizaron autónomamente; el reconocimiento de sus pares para identificarlos, nombrarlos o señalarlos; y responder cuando se le preguntaba por actividades cotidianas pasadas. En cuanto al control

inhibitorio, al igual que en la subcategoría anterior los juegos que se plantearon desde un comienzo para atender al control inhibitorio fueron pertinentes y esto se evidenció en que los cambios más significativos que tuvieron los niños se relacionan con el seguimiento de instrucciones o reglas propuestas por parte de la profesora, el control corporal a la hora de realizar un movimiento o detener la acción y el control de conductas disruptivas.

No obstante, en la flexibilidad cognitiva y las subcategorías de relación consigo mismo y con el entorno, los juegos que se implementaron no tuvieron la misma efectividad que en las otras categorías previamente mencionadas, puesto que no lograron fortalecer dichas habilidades y esto se observa en los cambios de indicadores observables; aunque al observar la Figura 5 se denotan cambios, estos no se atribuyen a la estrategia pedagógica sino al proceso de desarrollo evolutivo de los niños. Por su parte, se puede contrastar que existe la posibilidad de que los juegos hayan influido de manera indirecta en lo que respecta al fortalecimiento y mejoramiento de habilidades sociales como participar de las actividades y juegos propuestos por la docente, respetar al otro (el turno, hacer fila y escuchar), seguir instrucciones y usar sus palabras para comunicarse.

De manera que, queda claro que la estrategia pedagógica y la reflexión realizada por parte de la docente promovieron el fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas. Esto, sirve para reconocer la importancia de la labor docente frente a las experiencias que se viven día a día en el contexto educativo, brindando un camino donde la docente se preocupa por reflexionar, planear y diseñar estrategias que generen ambientes óptimos de interacciones positivas, permitiendo a los niños desarrollar las competencias necesarias para aprender a hacer, aprender a ser, aprender a sentir y aprender a actuar en la vida cotidiana; y esto implica fundamentar la educación en los cuatro pilares básicos según lo plantea Delors (1996).

Limitaciones

A continuación, se mencionan las limitaciones que influyeron en la investigación de manera significativa:

1. La pandemia fue una de las mayores limitantes por dos razones. La primera hace referencia al tiempo que se pudo haber aprovechado al estar con los niños de manera presencial implementando la estrategia pedagógica más días. La segunda tiene que ver con los protocolos de bioseguridad, en vista que los niños debían mantener un distanciamiento físico prudente, se dificultó la realización de los juegos cooperativos y el uso de tapabocas impedía tanto a la docente como a los niños una comunicación fluida.
2. El no tener la aprobación del consentimiento informado por parte de la institución, la cual no dio la autorización de hacer la solicitud del consentimiento a los padres de familia, por lo que no se harán públicos los resultados de este estudio.
3. Las exigencias del jardín infantil obstaculizaron muchas de las ideas planteadas inicialmente para la investigación porque no se regían por el proyecto educativo y la malla curricular, no consideran relevante fortalecer las funciones ejecutivas en los niños.
4. La ausencia de investigaciones y bibliografía en Colombia relacionada con las Funciones Ejecutivas en niños entre 2 a 3 años.
5. La brevedad del tiempo destinado a la implementación de la estrategia, pues hubiese sido más enriquecedor haber podido desarrollar el estudio durante más tiempo.

Recomendaciones

Al finalizar la presente investigación, quedan algunas recomendaciones susceptibles de investigaciones futuras.

1. Los elementos establecidos dentro de la investigación no son necesariamente fijos, se pueden ajustar a la realidad del grupo, sus necesidades, el tiempo, etc.
2. Son múltiples los juegos, actividades o ejercicios que se pueden implementar para trabajar las funciones ejecutivas.
3. Tener como referencia otros indicadores observables de los logros o no, como lo recomienda uno de los jurados: “Perfil del niño (intereses y necesidades individuales) tiempos para la implementación de los juegos, momentos atencionales de los niños, indicaciones claras, tipo de materiales, realimentación del proceso a los niños”.
4. La aplicación consistente de ejercicios específicos ayuda al desarrollo de las Funciones Ejecutivas.
5. Darle mayor relevancia a los procesos de formación fundamentados en el juego como eje dinamizador.
6. Considerar el uso del instrumento de observación el cual fue validado por expertos que servirá para todo docente que enseñe en estas edades, se puede usar como herramienta para conocer el estado en el que se encuentran los niños respecto al desarrollo de las FE, para así planear, proponer e implementar y valorar el proceso de los mismos.
7. Considerar el fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas como un proyecto transversal a las áreas de desarrollo infantil y de conocimiento en las instituciones

educativas, realizando un trabajo paulatino empezando desde la primera infancia hasta culminar el ciclo escolar. Generando un proceso en espiral que se retroalimenta ciclo a ciclo y permite cimentar las bases de las habilidades emocionales para las etapas posteriores.

Capítulo 5. Referencias bibliográficas y apéndices

- Aguirre, E. L. (2020). *Funciones ejecutivas y desarrollo de la autonomía infantil (0-3 años)*. (Tesis de postgrado, Universidad Pública de Navarra). <https://bit.ly/3w2UuRW>
- Arán Filippetti, Vanessa, & López, Mariana B. (2013). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*, 30(2),380-415. ISSN: 0123-417X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328601008>
- Arocho, W. C. R. (1999). El legado de Vygotsky y de Piaget a la educación. *Revista latinoamericana de psicología*, 31(3), 477-489.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556-559. <https://legacy.cs.indiana.edu/~port/HDphonol/Baddely.wkg.mem.Science.pdf>
- Barkley R. (1997). Behavioural Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a unifying theory of AD/HD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299–313. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.03.001>

- Barrera, D., Orduz, C., Zambrano, M., & Pitta, P., (2017). *Programa grupal lúdico-motriz y cognitivo- emocional “Pensamos, Sentimos, Aprendemos” como apoyo en el fortalecimiento de funciones ejecutivas en niños de 5 a 6 años.* (Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana). <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/30015>
- Bergen, D. (2015). Psychological approaches to the study of play. *American Journal of Play*, 7(2), 51-69.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PloS one*, 9(11), e112393. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112393>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-66.
- Blakey, E., & Carroll, D. J. (2015). A short executive function training program improves preschoolers' working memory. *Frontiers in psychology*, 6, 1827. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01827/full>.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind – the Vygotskian approach to early childhood education.* 2nd Edition. Ohio: Pearson.
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2),50-63. ISSN: 1794-4449. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>
- Brown, S. (2009). *Play: how it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul.* New York: Penguin Group

Bruner, J. (1983). Juego, pensamiento y lenguaje. *Revista Infancia Educar de 0 a, 6(6)*, 4-10. <https://bit.ly/3xomAaN>

Bruner, J., Jolly, A., & Silva, K. (1976). *Play: Its Role in Development and Evolution. Mastery play*. London: Penguin Books Ltd, 268–78.

Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental neuropsychology, 19(3)*, 273-293.

Cabrera Guillén, V., Carazo Vargas, V., Corrales Calderón, J., Fernández Calderón, A., Gutiérrez Alfaro, E., Loaiza Nájera, M., & Romero Bonilla, S. (2017). *Funciones ejecutivas centrales: fundamentos para el desarrollo en la primera infancia*. 1ª edición. San José, Costa Rica: INIE. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/469/1/funciones.pdf>

Calero, M. (2003). *Educación jugando*. México: Alfaomega.

Campos, R. M., Chacc, E. I., & Galvez, G. P. (2006). *El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa*. (Tesis de pregrado, Universidad de Chile) <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106519>

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. <https://asdrubaljaimes10.files.wordpress.com/2019/07/kemmis-s-y-w-carr-teoria-critica-de-la-ensenanza-1986-copia.pdf>

Center on the Developing Child at Harvard University (2011). *Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: Working Paper No. 11*. <http://www.developingchild.harvard.edu>

- Center on the Developing Child at Harvard University (2014). *In Brief: Executive Function: Skills for Life and Learning*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-executive-function/>
- Chacón, P. (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿cómo crear un aula? *Nueva Aula Abierta*, (16), 1-7. <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 08 de febrero). *Ley 115 de 1994. Ley general de educación*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 08 de noviembre). *Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial N° 46.446. <https://bit.ly/3w5IVJG>
- Constitución política colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- Delgado, I. (2011). *Juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo. <https://bit.ly/3HXsS64>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana
- Diamond A. & Lee K. (2011). Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4–12 Years Old. *Science*, 19, 959–964.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135- 168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool programs improve cognitive control. *Science (New York, NY)*, 318(5855), 1387. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2174918/>

- Durán Rojas, R. H. (2020). *Programa para fortalecer funciones ejecutivas en niños de 3 a 5 años en el Jardín Infantil Huellas de la ciudad de La Paz* (Tesis de doctoral, universidad Mayor de San Andrés).
<http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/24571>
- Elliott, J. (1997). *La investigación – acción en educación*. Madrid: Morata
<https://bit.ly/3EyFkXB>
- Feldman, R. S. (2008). *Desarrollo en la infancia*. México: Pearson.
- Flores, J. C., Castillo-Preciado, R. E., & Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Annals of Psychology*, 30(2), 463-473. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188009.pdf>
- Fröbel, F., & Rönsch, G. (1912). *Friedrich Froebel*. <https://bit.ly/3cMUdcW>
- Fuster, J. (2015). *The prefrontal cortex*. Academic Press. <https://bit.ly/3weblBq>
- Gallardo-López, J. A., & Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa*. Hekademos. ISSN: 1989-3558.
- Garon, N., Bryson, S. E., y Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60. doi: 10.1037/0033-2909.134.1.31.
- Gilbert, S. J., & Burgess, P. W. (2008). Executive function. *Current Biology*, 18(3), R110-R114.
- Ginsburg, K. R. (2007). "The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent- Child Bonds," *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
<https://pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182>

Gobierno de Colombia (2012). *De cero a siempre, Atención integral a la primera infancia*, Bogotá.

Gross, K. (1899). El juego en el hombre. *Editorial Almagro*, 19.

Gutiérrez Velásquez, Y. P. (2020). *Potenciación de las funciones ejecutivas en estudiantes de segundo grado*. (Tesis de maestría, Universidad de La Sabana).
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/42759>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill Education.

Hernández, M. (2015). La muestra en la investigación cualitativa. En N. Caparrós y E. Raya, *Métodos y técnicas de investigación en trabajo social* (pp.77-94). Madrid: Grupo 5.

Herrero, M. J. P., Ruiz, J. M., Hierro, R. S., Presentación, A. B. G., & Casas, A. M. (2016). Funcionamiento ejecutivo temprano en niños con dificultades matemáticas persistentes. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 33-42.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/188/155>

Isquith, P. K., Crawford, J. S., Espy, K. A., y Goia, G. A. (2005). Assessment of executive functioning in preschool-aged children. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(3), 209–215. doi:10.1002/mrdd.20075

Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología*, 7, (13)
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/94811/CONICET_Digital_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (3.^a ed.). Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lera Rodríguez, M. J., Ganaza Vargas, M. I., Gutiérrez Rivero, M., & García Mora, S. (2000). A jugar... que de todo aprenderás. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3191>
- Lezak, M. (1982). The problem of assessing Executive Functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281 – 297. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/00207598208247445/pdf>
- Lozano, A. & Ostrosky, F. (2011). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. 11 (1), 159 – 172.
- Luria, A. R. (1966). *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books. <https://bit.ly/3bwVXqb>
- Marcos, F. S. (1978). Las definiciones del juego. *Revista Española de Pedagogía*, 36(142), 15–83. <http://www.jstor.org/stable/23764157>
- Mcmillan & Schumacher (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual* (5.^a ed.). Pearson Educación.
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. The Guilford Press: EE.UU.
- MEN. (2014). *El juego en la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N22-juego-educacion-inicial.pdf>

- MEN. (2018). *Serie lineamientos curriculares preescolar*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Meneses, M., & Monge, M. ^a (2011). El juego en los niños: un enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113–124. <https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3585>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Molina, A. G., Cantalops, A. E., Ustárroz, J. T., & Rovira, M. T. R. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de neurología*, 48(8), 430-435. <https://bit.ly/3x1RTbc>
- Montessori, M., & Bofill, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.
- Moyles, J. R. (1999). *El juego en la educación infantil y primaria* (2.^a ed.). Morata. <https://bit.ly/3jUlz52>
- Muñoz-Céspedes, J. M., & Tirapu-Ustárroz, J. (2004). Rehabilitación de las funciones ejecutivas. *Revista de neurología*, 38(7), 656-663.
- Närhi, V., Lehto-Salo, P., Ahonen, T., y Marttunen, M. (2010). Neuropsychological subgroups of adolescents with conduct disorder. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(3), 278-84. doi: 10.1111/j.1467- 9450.2009.00767.x

- Nigg, J. T. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological bulletin*, 126(2), 220.
- Ortega, R. (1988). El juego infantil: revisión de la teoría de Vygotski sobre la naturaleza psicológica del juego. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 19-24.
- Ospina, M. M. P. (2015). El juego como estrategia para fortalecer los procesos básicos de aprendizaje en el nivel preescolar. <https://bit.ly/3Hy7dkW>
- Papalia, D. E. (2009). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill. <https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/2315>
- Parra Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. <https://www.ucn.edu.co/Biblioteca%20Institucional%20Cemav/AyudaDI/recursos/ManualEstrategiasEnsenanzaAprendizaje.pdf>
- Parra, C. (2002). Investigación-acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores*, 5, 113-125. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/515>
- Pecci, M. ^a. C., Herrero, T., López, M., & Mozos, A. (2010). *El juego infantil y su metodología, grado superior* (1^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Peñalver, M., & Encarnación, M. ^a. (2014). *El juego infantil y su metodología*. Macmillan Publishers.
- Pérez Serrano, G., & Nieto Martín, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 10. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4177>

Pestalozzi, J. H., & Cabanas, J. M. Q. (1982). *Cartas sobre educación infantil*. Humanitas.

https://www.academia.edu/download/53822141/Cartas_sobre_educacion_infantil_Pestalozzi.pdf

Piaget, J. (1968). *Educación e instrucción*. Proteo, Buenos Aires., Argentina.

Picardo, Joao, O., Escobar, Baños, J., & Balmore, Pacheco, R. (2005). *Diccionario enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador. Centro de Investigación Educativa. <https://bit.ly/3nSQAaJ>

Pugmire-Stoy, M. C. (1996). *El juego espontáneo: vehículo de aprendizaje y comunicación* (Vol. 33). Narcea Ediciones. <https://bit.ly/30XvDn2>

Real Academia Española. (2021). *Juego*. Diccionario de la lengua española, 23.^a ed. <https://dle.rae.es/juego>

Riggs, N. R., Blair, C. B., & Greenberg, M. T. (2003). Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children. *Child Neuropsychology*, 9(4), 267-276.

Rosselli, M., Jurado, M. & Matute, E. (2008). Las Funciones Ejecutivas A Través De La Vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8 (1), 23 – 46.

Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., Michel, E., & Roebbers, C. M. (2012). Improving executive functions in 5-and 6-year-olds: Evaluation of a small group intervention in prekindergarten and kindergarten children. *Infant and Child Development*, 21(4), 411-429. doi: 10.1002/icd.752. <https://bit.ly/3cpwRK3>

Rousseau, J. J. (1990). *Emilio o de la educación*. Madrid, Alianza Editorial. <https://bit.ly/3btUj8O>

- Ruiz, M. (2017). *El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil*. (Tesis de pregrado, Universidad de Cantabria).
<https://bit.ly/3cOLY01>
- Ruíz, V. M. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario educativo*, 28(63), 61-89.
<http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1488>
- Sasser, T. R., Bierman, K. L., & Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early childhood research quarterly*, 30, 70-79.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200614001045>
- Secretaría de Educación del Distrito (2020). Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito. <https://bit.ly/2ZIdvNc>
- Séguin, J. R., y Zelazo, P. D. (2005). Executive function in early physical aggression. En R. E. Tremblay, W. W. Hartup, y J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 307–329). New York: Guilford.
- Soëttard, M. (1987). *Johan Heinrich Pestalozzi*. René Coeckelberghs.
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/pestalozzis.PDF>
- Soëttard, M. (2013). Friedrich Fröbel. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (350), 45-48. Recuperado a partir de
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1002>
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (2001). Improving attention and managing attentional problems: Adapting rehabilitation techniques to adults with ADD. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 931(1), 359-375. <https://bit.ly/2ZHq0JD>

- Spencer-Smith, M., & Anderson, V. (2009). Healthy and abnormal development of the prefrontal cortex. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(5), 279-297.
- Stelzer, F., & Cervigni, M. A. (2011). Desempeño académico y funciones ejecutivas en infancia y adolescencia. Una revisión de la literatura. *Revista de investigación en educación*, 9(1), 148-156.
- Stelzer, F., Cervigni, M. A., y Martino, P. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares: Una revisión de algunos de sus factores moduladores. *Liberabit*, 17(1), 93-100.
- Tirapu, J., García, A., Luna, P., Roig, T. & Pelegrín, C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo (II). *Revista de Neurología*, 46(12), 742-750.
- Traverso, L., Viterbori, P., & Usai, M. C. (2015). Improving executive function in childhood: evaluation of a training intervention for 5-year-old children. *Frontiers in psychology*, 6: 525. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00525.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00525/full>
- UNESCO. (1980). *El niño y el juego: planteamientos teóricos aplicaciones pedagógicas*. Estudios y documentos de educación, 34, 5-33.
- Verdejo-García, A. & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Revista Psicothema*. 22 (2), 227 – 235.
- Yeager, M., & Yeager, D. (2013). *Executive Function & Child Development*. W. W. Norton & Company.

Apéndices**Apéndice A.****Plantilla diarios de campo**

Nombre del diario de campo			
Fecha			
Lugar		Docente investigador	
Nivel		Objetivo	
Descripción		Interpretación	
		Prácticas efectivas	Prácticas por mejorar

Apéndice B.**Instrumento de observación de indicadores observables para la categoría de****Funciones Ejecutivas**

SUBCATEGORÍA	CAPACIDADES	INDICADORES OBSERVABLES
Memoria de trabajo	Capacidad de retener (MCP)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repite la instrucción dada por la docente minutos antes cuando se le pregunta. 2. Imita los movimientos cuando la docente lo pide en los juegos de manera inmediata después de haberlos observado. 3. Repite oraciones o frases después de la docente, al indicarle. 4. Nombra la parte que desapareció del elemento (animal u objeto) en las láminas, al mostrarle la imagen con el todo y luego con una parte faltante.
	Capacidad para recordar (MLP)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Canta las canciones que se reproducen frecuentemente. 2. Realiza los movimientos de las canciones sin el ejemplo de la docente. 3. Responde preguntas referentes al libro que se acaba de leer. 4. Responde cuando se le pregunta por actividades cotidianas pasadas. 5. Reconoce y nombra a los compañeros cuando se le pide.
	Capacidad para conectar información y asociarla	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciona la imagen u objeto que se le presenta en el momento con experiencias pasadas. 2. Describe los objetos con diferentes características y funciones.
	Seguimiento de instrucciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recuerda la toda la instrucción dada de manera verbal. 2. Recuerda solamente la primera parte de la instrucción dada de manera verbal. 3. Recuerda la última parte de la instrucción dada de manera verbal.
Flexibilidad cognitiva	Adaptación a nuevas situaciones (social)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respeta las reglas de los diferentes juegos. 2. Expresa verbal o no verbalmente cuando algo le disgusta. 3. Se adapta a las normas de los diferentes contextos que se presentan en el jardín (aula de clase, salón natural, aula de música, aula de clase, parque de recreo, etc.)
	Cambios flexibles de las operaciones mentales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferencia un mismo elemento (animales u objetos cotidianos) de manera visual, auditiva o por medio del tacto. 2. Menciona diferentes funciones que pueden tener los objetos. 3. Menciona características diferentes de los objetos. 4. Se adapta rápidamente al cambio de instrucción.
	Ensayo y error	<ol style="list-style-type: none"> 1. Copia una o varias cosas que hacen los compañeros para solucionar el problema. 2. Cambio de método cuando se da cuenta que no le ha funcionado el anterior. 3. Expresa sus emociones al solucionar o no un problema.
	Persistencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Termina adecuadamente las actividades que empieza de acuerdo con las indicaciones dadas. 2. Sigue instrucciones sobre cómo solucionar un problema que se le presente. 3. Pregunta cómo solucionar un problema después de uno o varios intentos.
Control inhibitorio	Autocontrol (Físico)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sigue las reglas de un juego después de explicadas. 2. Controla los movimientos de su cuerpo según la instrucción. 3. Detiene la acción del momento cuando la docente se lo pide. 4. Sigue una instrucción cuando se le pide. 5. Logra hacer fila para el desarrollo de una actividad 6. Espera su turno cuando se le pide.
	Regulación emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le pide verbalmente al adulto que se quede con él/ella (niño/a) cuando se encuentra llorando, molesto o inseguro 2. Se aleja del grupo y se calma por sí mismo. 3. Expresa sus sentimientos o emociones verbal o no verbalmente. 4. Controla conductas disruptivas como gritar, tirarse al piso, escupir, pegar, tirar las cosas, agredir a un compañero o a la profesora cuando algo no es de su agrado.
	Dominio de pensamiento (cuando un niño piensa antes de contestar)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contesta inmediatamente después de que se le pregunta algo 2. Habla de forma apropiada, sin gritar, cuando quiere decir algo. 3. Escucha en silencio cuando el otro está hablando.

Apéndice C.

Diario de campo. Caracterización memoria de trabajo

Caracterización memoria de trabajo #1																			
Juego de manos "Chocolate"																			
Fecha	Febrero 26																		
Lugar	Jardín infantil de Bogotá	Docente investigador	Daniela Wilches Suárez																
Nivel	Párvulos	Objetivo	Observar la habilidad de memoria de trabajo en los niños y las niñas																
Descripción		Interpretación																	
<p>La profesora organiza el salón para despejar la zona del centro y que ésta quede libre, sienta a los niños en el suelo, realizando una media luna. Les pide que se acuesten, que se sienten, que se giren y por último que se sienten con las piernas cruzadas. Luego, les explica el juego, la profesora canta la canción y hace los movimientos con las manos para que los niños la observen, algunos de ellos la imitan. Después, de varias repeticiones, la profesora anima a los niños a realizar los movimientos mientras canta de nuevo y cambia a diferentes ritmos, al principio continua realizando los movimientos, pero después deja de hacerlos.</p> <p>Canción:</p> <p>Choco choco la la, choco choco te te, choco la, choco te, choco la te te.</p>		<p>Prácticas efectivas</p> <p>Al ver que los niños empezaron a jugar la profesora realizó una actividad rápida de movimiento para que los niños se adaptaran al suelo y luego, se acomodaran con la</p>	<p>Prácticas que mejorar</p> <p>La profesora no mostró el paso a paso de los movimientos antes de comenzar con el juego.</p> <p>Centrarse en los niños que no podían o no querían realizar los movimientos de</p>																
<p>La secuencia de movimientos es la siguiente:</p> <table border="0"> <tr> <td>Choco –</td> <td>La – la</td> <td>Choco – choco</td> <td>Te – te</td> </tr> <tr> <td>brazos abiertos / dos golpes al suelo</td> <td>brazos cruzados / dos golpes al suelo</td> <td>brazos abiertos / dos golpes al suelo</td> <td>brazos cruzados / dos golpes al suelo</td> </tr> <tr> <td>Choco – la</td> <td>Choco – te</td> <td>Choco – la</td> <td>Te – te..</td> </tr> <tr> <td>brazos abiertos / dos golpes al suelo</td> <td>brazos cruzados / dos golpes al suelo</td> <td>brazos abiertos / dos golpes al suelo</td> <td>brazos abiertos muchos golpes al suelo</td> </tr> </table>		Choco –	La – la	Choco – choco	Te – te	brazos abiertos / dos golpes al suelo	brazos cruzados / dos golpes al suelo	brazos abiertos / dos golpes al suelo	brazos cruzados / dos golpes al suelo	Choco – la	Choco – te	Choco – la	Te – te..	brazos abiertos / dos golpes al suelo	brazos cruzados / dos golpes al suelo	brazos abiertos / dos golpes al suelo	brazos abiertos muchos golpes al suelo	<p>posición que les estaba pidiendo.</p>	<p>manera completa para guiarlos mejor.</p>
Choco –	La – la	Choco – choco	Te – te																
brazos abiertos / dos golpes al suelo	brazos cruzados / dos golpes al suelo	brazos abiertos / dos golpes al suelo	brazos cruzados / dos golpes al suelo																
Choco – la	Choco – te	Choco – la	Te – te..																
brazos abiertos / dos golpes al suelo	brazos cruzados / dos golpes al suelo	brazos abiertos / dos golpes al suelo	brazos abiertos muchos golpes al suelo																
<p>En el momento que la profesora les pide a los niños que se sienten en el suelo en un semicírculo VE, ME, LA, OO, MO, NJ y AR se ponen a jugar o se acuestan. Luego del llamado de atención de la profesora, algunos se acomodan de nuevo (LA, OO, NJ, AR) y se quedan un rato quietos, ME, LA, VE y MO no se quedan en la posición solicitada (sentados) todo el tiempo, se mueven y se acomodan todo el tiempo.</p>			<p>Daniela Wilches Suarez CI – FC no</p> <p>Daniela Wilches Suarez CI – FC no</p>																
<p>Cuando la profesora empieza a cantar y realizar los movimientos EZ, CV y ME la siguen sin necesidad de que la profesora haya dado la instrucción, estuvieron atentos la mayoría del tiempo. Los demás están observando o en</p>			<p>Daniela Wilches Suarez Autonomía - sí</p>																

<p>otros casos cambiando de posiciones [VP, MO, NJ, OO], no se quedaban quietos. </p> <p>Al momento que la profesora les pide a los niños imitarla y seguir la canción, solo [W] no lo hace. Hasta que la cotutora se sienta al lado de él, comienza a ejecutar los movimientos [EZ, OO y CV siguen el ritmo y los movimientos de la profesora al tiempo. [AR, W] y MO realizan solo dos movimiento "Brazos abiertos y golpear la mesa", no los cruzan [LA, VE y ME hacen los movimientos que ellos quieren, no siguen los de la profesora.]</p> <p>Cuando la profesora decide cambia el ritmo [ME, EZ, OO y CV la siguen, mientras que los demás continúan realizando movimientos a azar o con el ritmo anterior. </p> <p>Al finalizar, la profesora deja de hacer los movimientos, pero continúa cantando. [W, NJ, AR, VE, MO se detienen y se limitan a observar, Los otros niños siguen realizando movimientos como consideran que es. El único que logró realizar la secuencia correcta en varias ocasiones fue [EZ.]</p>					<p>Daniela Wilches Suarez CI - si</p> <p>Daniela Wilches Suarez Autonomía - no</p> <p>Daniela Wilches Suarez MT si</p> <p>Daniela Wilches Suarez MT no</p> <p>Daniela Wilches Suarez CI</p> <p>Daniela Wilches Suarez FC y CI si</p> <p>Daniela Wilches Suarez MT, FC y CI no</p> <p>Daniela Wilches Suarez Autonomía - MT no</p> <p>Daniela Wilches Suarez MT no</p> <p>Daniela Wilches Suarez MT si</p>
<p>Caracterización memoria de trabajo #2 Juego fuga de detalles</p>					
Fecha	Febrero 26				
Lugar	Jardín infantil de Bogotá	Docente investigador	Daniela Wilches Suárez		
Nivel	Párvulos	Objetivo	Observar la habilidad de memoria de trabajo en los niños y las niñas		
Descripción		Interpretación			
<p>La profesora se ubica en la parte frontal del salón, allí muestra a los niños una lámina de un animal (pato) y les explica la actividad: ellos deben observar con "ojos de búho" (práctica de la docente) las imágenes y decir qué parte del cuerpo le falta al animal. Cada vez que la cambia, les pide a los niños decir la parte del cuerpo que falta.</p> <p>En el momento que la profesora explica la actividad [ME estaba recostada sobre la mesa, LA estaba distraída con su vestido. MO, OO y NJ estaban distraídas en su mesa. Los demás estaban prestando atención o por lo menos mirándola.</p> <p>Cuando la profesora pasa las imágenes y pide a los niños que digan cuál es la parte que le falta al animal, al no dar la palabra, los niños gritan, y siempre responden los mismos [CV, EZ, OO] y en algunas ocasiones [ME], aunque ella al</p>		<p>Prácticas efectivas</p> <p>La profesora se percató que los niños estaban gritando y siempre participando los mismo, por esto cambió la dinámica y dio la palabra a aquellos que no habían participado.</p>	<p>Prácticas que mejorar</p> <p>La profesora se ubica en la parte frontal del salón, no todos los niños tenían la misma visibilidad</p> <p>Al no dar la palabra, los niños gritan, y siempre respondían los mismos.</p>	<p>Daniela Wilches Suarez CI no</p> <p>Daniela Wilches Suarez MT si</p> <p>Daniela Wilches Suarez CI y MT no</p> <p>Daniela Wilches Suarez CI y MT no</p> <p>Daniela Wilches Suarez Autonomía</p> <p>Daniela Wilches Suarez Autonomía y MT no</p> <p>Daniela Wilches Suarez CI no y MT si</p> <p>Daniela Wilches Suarez MT</p> <p>Daniela Wilches Suarez CI no y MT si</p> <p>Daniela Wilches Suarez Autonomía no y MT si</p> <p>Daniela Wilches Suarez MT si</p>	
<p>[escuchar a los otros gritar la parte del animal faltante, grita cualquier cosa, al igual que [VE]. Mientras que [W, LA, NJ y AR, se quedaban callados.]</p> <p>Después de seguir con la misma dinámica, la profesora dice a los niños que solo puede hablar la persona que ella señale. Le pide a [W] que le diga qué parte falta, pero el no respondió, la cotutora se le acerca y le pregunta una vez más y el responde erróneamente y con una voz muy bajita y [EZ] gritó la respuesta. En la siguiente imagen, le pidió a [LA] pero respondió en tono de voz muy bajo y la profesora le dice que lo repitiera un poco más fuerte, al decirlo, mencionó la parte faltante, pero de la anterior imagen. Para ese momento [ME y EZ] ya habían gritado la parte que faltaba, pero aun así le preguntó a [NJ] y contestó la parte que era. En la última imagen le preguntó a [AR, y contesto señalando la parte en su cuerpo] y haciendo sonidos para intentar comunicarse.</p>		<p>A los niños que no responden, les pide por segunda vez que lo intenten</p>			

Apéndice D.

Diario de campo. Control inhibitorio

Caracterización control inhibitorio #3									
Juego caminar y parar									
Fecha	Febrero 26								
Lugar	Jardín infantil de Bogotá	Docente investigador	Daniela Wilches Suárez						
Nivel	Párvulos	Objetivo	Observar la habilidad de memoria de trabajo e inhibición en los niños y las niñas						
Descripción		Interpretación							
<p>La profesora pide a los niños que organicen los juguetes de las mesas para comenzar un nuevo juego. Éste se realiza como parte de la rutina de llegada de los niños. La profesora canta la canción y alienta a los niños para que realicen la acción que ella menciona (caminar, correr o brincar y parar). Teniendo en cuenta, la velocidad a la que ella la canta (muy lenta, lenta, rápida o muy rápida).</p> <p>La canción es cantada por la profesora, cada uno de ellos presenta una velocidad distinta: muy lenta, lenta, rápida y muy rápida, dependiendo de la profesora.</p> <p>Canción:</p> <table border="0"> <tr> <td>Verso 1 Caminar, caminar y parar, Caminar, caminar y parar, Caminar, caminar y parar, Da una vuelta en tu lugar.</td> <td>Verso 2 Correr, correr y parar, Correr, correr y parar, Correr, correr y parar, Da una vuelta en tu lugar.</td> <td>Verso 3 Brincar, brincar y parar, Brincar, brincar y parar, Brincar, brincar y parar, Da una vuelta en tu lugar.</td> </tr> <tr> <td>Verso 4 bailar, bailar y parar, bailar, bailar y parar, bailar, bailar y parar, Da una vuelta en tu lugar.</td> <td>Verso 5 comer, comer y parar, comer, comer y parar, comer, comer y parar, Da una vuelta en tu lugar.</td> <td>Verso 6 dormir, dormir y parar, dormir, dormir y parar, dormir, dormir y parar, Da una vuelta en tu lugar.</td> </tr> </table>		Verso 1 Caminar, caminar y parar, Caminar, caminar y parar, Caminar, caminar y parar, Da una vuelta en tu lugar.	Verso 2 Correr, correr y parar, Correr, correr y parar, Correr, correr y parar, Da una vuelta en tu lugar.	Verso 3 Brincar, brincar y parar, Brincar, brincar y parar, Brincar, brincar y parar, Da una vuelta en tu lugar.	Verso 4 bailar, bailar y parar, bailar, bailar y parar, bailar, bailar y parar, Da una vuelta en tu lugar.	Verso 5 comer, comer y parar, comer, comer y parar, comer, comer y parar, Da una vuelta en tu lugar.	Verso 6 dormir, dormir y parar, dormir, dormir y parar, dormir, dormir y parar, Da una vuelta en tu lugar.	<p>Prácticas efectivas</p> <p>En el momento que la profesora los coge de la mano y los alienta a caminar junto a ella para motivarlos y darles seguridad, Repetir la instrucción cada vez que observaba que algunos de ellos no la acataban en la primera oportunidad</p> <p>Prácticas que mejorar</p> <p>El utilizar toda la canción la primera vez que es escuchada por los niños y no permitirles procesar la primera parte con los movimientos y la letra</p> <p>El no realizar una demostración del juego antes de empezar con los movimientos y la canción</p>	
Verso 1 Caminar, caminar y parar, Caminar, caminar y parar, Caminar, caminar y parar, Da una vuelta en tu lugar.	Verso 2 Correr, correr y parar, Correr, correr y parar, Correr, correr y parar, Da una vuelta en tu lugar.	Verso 3 Brincar, brincar y parar, Brincar, brincar y parar, Brincar, brincar y parar, Da una vuelta en tu lugar.							
Verso 4 bailar, bailar y parar, bailar, bailar y parar, bailar, bailar y parar, Da una vuelta en tu lugar.	Verso 5 comer, comer y parar, comer, comer y parar, comer, comer y parar, Da una vuelta en tu lugar.	Verso 6 dormir, dormir y parar, dormir, dormir y parar, dormir, dormir y parar, Da una vuelta en tu lugar.							
<p>Cuando la profesora empieza a cantar y al mismo tiempo a realizar los movimientos, les pide a los niños que hagan lo mismo que ella está haciendo (caminar). los únicos niños que no la siguieron y se quedaron quietos de pie fueron JW, NJ, VE y MO El resto de ellos inició la acción al momento que la profesora canta. La profesora los coge de la mano y los alienta a caminar junto a ella, el único que se quedaba quieto cuando lo soltaba era JW el resto una vez la profesora los motivaba personalmente continuaban la acción.</p> <p>Al principio, la canción iba de manera muy lenta, la profesora realizaba los movimientos de caminar lento. KR, VE, MO, LA y JW no lo realizaban de esta manera, lo hacían caminando normal, el resto de los niños hacia el intento de caminar lento como la profesora mostraba. En el momento que se les pedía parar, ME, LA, VE, NJ, MO y EZ continuaban caminando, la profesora repite la instrucción de nuevo y VE, EZ se detienen, la profesora repite la instrucción otra vez y LA, MO, NJ se detienen, hasta que la profesora no llama por el nombre a ME, ella no se detiene.</p> <p>En el resto de los versos KR, MO y VE no seguían la instrucción dada realizando la acción en las velocidades que no eran generalmente lo hacían de manera normal, no rápida, ni lentamente. ME, LA, MO y NJ no detenían la acción cuando se les pedía, la profesora tenía que repetir varias veces o incluso llamar a los niños por su nombre. En cambio, EZ para de realizar la acción a la segunda vez que se le indicaba. Por su parte, JW, MO y NJ no realizaban los movimientos si la profesora no estaba pendiente de ellos para llamarlos por su nombre o para cogerlos de la mano y acompañarlos mientras ella bailaba.</p>		<p>Daniela Wilches Suarez Autonomía y FC no</p> <p>Daniela Wilches Suarez Autonomía no</p> <p>Daniela Wilches Suarez FC y CI no</p> <p>Daniela Wilches Suarez FC y CI no</p> <p>Daniela Wilches Suarez CI no</p> <p>Daniela Wilches Suarez FC, CI y MT no</p> <p>Daniela Wilches Suarez CI no</p> <p>Daniela Wilches Suarez Autonomía y EC no</p>							
<p>detuvieron inmediatamente y realizaban la indicación de cada color. JW y NJ esperaban a que la profesora estuviera al lado de ellos para iniciar o parar la acción, de lo contrario se quedaban quietos, requieren de acompañamiento permanente para que desarrollen las actividades.</p>		<p>muestra cada color. No realiza un ejemplo para que los niños vean.</p> <p>Daniela Wilches Suarez Autonomía</p>							
Caracterización control inhibitorio #4									
Juego semáforo									
Fecha	Febrero 26								
Lugar	Jardín infantil de Bogotá	Docente investigador	Daniela Wilches Suárez						
Nivel	Párvulos	Objetivo	Observar la habilidad de memoria de trabajo e inhibición en los niños y las niñas						
Descripción		Interpretación							
<p>La profesora organiza el salón para que los niños puedan moverse sin tropezar con las mesas o las sillas. Les pide que la ayuden a empujar el tablero (práctica docente) con diferentes partes del cuerpo, las manos, la cabeza y la cola. Luego, les dice que se sienten en el suelo para explicarles la actividad. Utilizando una paleta con los colores del semáforo, explica a los niños que deben hacer cuando ella muestre cada color, es decir, caminar, correr o parar.</p> <p>Indicaciones según el color</p> <table border="0"> <tr> <td>Verde</td> <td>Correr</td> </tr> <tr> <td>Amarillo</td> <td>Caminar</td> </tr> <tr> <td>Rojo</td> <td>Parar</td> </tr> </table> <p>La profesora les pidió a los niños que se levantaran para jugar. KR sale corriendo en cada instrucción, sin importar el color que la profesora dijera, se le repite la instrucción algunas veces para que parara e hiciera lo que indicaba el color y solo algunas veces lo hizo. MO, LA y ME no se detienen cuando se da la instrucción, hay que llamarlas por el nombre gran parte de las veces para que paren. EZ se demora en hacerlo, pero se detiene. TV, OO, AR se</p>		Verde	Correr	Amarillo	Caminar	Rojo	Parar	<p>Prácticas efectivas</p> <p>Las prácticas docentes de "empujar el tablero" de la profesora ayuda a crear rutinas y organización en los niños. Además es una forma efectiva para activar a los niños para luego pedirles su atención.</p> <p>Prácticas que mejorar</p> <p>Son tres instrucciones que los niños deben recordar, se trabajaron durante el juego, pero se pudieron haber trabajado antes de. De esta manera, podía pedirles a los niños que dijeran la acción en el momento que ella mostraba el color y de esta forma repasarlas.</p> <p>No explica a los niños que deben hacer cuando ella</p>	
Verde	Correr								
Amarillo	Caminar								
Rojo	Parar								
<p>Daniela Wilches Suarez CI, FC y MT no</p> <p>Daniela Wilches Suarez CI no</p> <p>Daniela Wilches Suarez CI falta</p> <p>Daniela Wilches Suarez CI si</p>									

Apéndice E.

Diario de campo. Flexibilidad cognitiva

Caracterización flexibilidad cognitiva #5 Carrera de animales																		
Fecha	Febrero 26																	
Lugar	Jardín infantil de Bogotá	Docente investigador	Daniela Wilches Suárez															
Nivel	Párvulos	Objetivo	Observar la habilidad de flexibilidad cognitiva en los niños y las niñas															
Descripción		Interpretación																
<p>Para esta actividad, la profesora llevó a los niños al parque, luego les pidió que se hicieran en la pared y se sentaran en el suelo para explicarles el juego. Éste consiste en realizar una carrera de animales, los niños tienen que llegar hasta el otro lado del parque convirtiéndose en diferentes animales que la profesora va a nombrar. Antes de comenzar, la profesora realiza un ejemplo, ella dice un animal (perro) se va hasta el otro extremo imitando el animal, luego dice conejo y cambia de movimiento para imitar a este animal, así sucesivamente hasta que llega al otro lado.</p> <p>Animales que se trabajan:</p> <table border="0"> <tr> <td>perro</td> <td>caballo</td> <td>conejo</td> <td>serpiente</td> <td>rana</td> </tr> <tr> <td>león</td> <td>pez</td> <td>pájaro</td> <td>elefante</td> <td>cangrejo</td> </tr> <tr> <td>jirafa</td> <td>oso</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>En el momento que la profesora da la indicación a los niños de ir al parque, ellos salen a jugar, correr o trepar. Entonces, la profesora tiene que hacer varios llamados para que los niños acudan al lugar donde ella se encontraba. VP, ME, OO, CV y LA fueron los únicos que después de ser llamados, no acudieron. La profesora tuvo que ir a traerlos para organizar todo el grupo y sentarlos finalmente en la pared.</p> <p>Cuando la profesora explica el juego y realiza la demostración algunos niños imitan los movimientos de la profesora en su lugar, mientras ella los va realizando [ME, LA, MO, OO].</p> <p>Al iniciar el juego, la profesora pide a todos los niños que deben convertirse en perros, ella lo hace y todos los niños imitan los movimientos de este animal y comienzan a avanzar. Luego, pide a los niños que se conviertan en caballos, los que no cambiaron fueron [VP, MO, JW], la profesora los llama por los nombres, les repite la instrucción y les muestra como es el movimiento, pero MO sigue con la acción inicial. Al cambiar de animal (rana), [ME, VP, MO, JW, NJ y LA] siguieron con los que estaban haciendo, en este caso MO no quiso dejar de imitar al perro, los demás al caballo, el resto de los niños sigue la instrucción de la profesora CV, EZ y OO.</p> <p>En vista que los niños, no cambiaron de posición, se volvió a repetir la instrucción, dos veces; y en esta ocasión, los niños la acataron. Cuando la profesora cambia de animal (pájaro), los niños que no se adaptaron al movimiento indicado fueron [ME, JW], se les repitió la instrucción y se les mostró como hacía el animal, en ese momento cambian de movimiento.</p> <p>En general los niños que más dificultad tuvieron para adaptarse a los cambios de animal fueron [NJ, MO, JW, ME, LA y VP].</p>		perro	caballo	conejo	serpiente	rana	león	pez	pájaro	elefante	cangrejo	jirafa	oso				<p>Prácticas efectivas</p> <p>Antes de comenzar, la profesora realiza un ejemplo</p>	<p>Prácticas que mejorar</p> <p>Decir la instrucción clara y completa antes de cualquier cosa. Por eso los niños al salir al parque, salieron corriendo o se colocaron a jugar</p>
perro	caballo	conejo	serpiente	rana														
león	pez	pájaro	elefante	cangrejo														
jirafa	oso																	
			Daniela Wilches Suarez CI y FC no															
			Daniela Wilches Suarez Autonomía si y CI no															
			Daniela Wilches Suarez FC y CI no															
			Daniela Wilches Suarez FC y CI															
			Daniela Wilches Suarez FC y CI															
			Daniela Wilches Suarez FC y CI no															
			Daniela Wilches Suarez MT, CI y FC si															
			Daniela Wilches Suarez FC, CI y autonomía no															
			Daniela Wilches Suarez FC y CI no															

Caracterización flexibilidad cognitiva#6 Veo, veo ¿qué ves?																			
Fecha	Febrero 26																		
Lugar	Jardín infantil de Bogotá	Docente investigador	Daniela Wilches Suárez																
Nivel	Párvulos	Objetivo	Observar la habilidad de flexibilidad cognitiva en los niños y las niñas																
Descripción		Interpretación																	
<p>La profesora organiza el salón y ubica a los niños en mesa redonda. En las mesas coloca imágenes de diferentes categorías. Les pregunta a algunos niños que pueden ver y luego realiza la explicación del juego. La profesora dice "veo, veo una cosita..." mencionando características de la imagen y los niños deben adivinar el objeto que la profesora está describiendo.</p> <p>Imágenes usadas</p> <table border="0"> <tr> <td>Puerta roja, con naranja y azul</td> <td>Cuadrado azul</td> <td>Árbol verde y café</td> <td>Triangulo amarillo</td> </tr> <tr> <td>Pollito amarillo y blanco</td> <td>Círculo rojo</td> <td>Rana verde</td> <td>León amarillo</td> </tr> <tr> <td>Perro café y blanco</td> <td>Charco de agua azul</td> <td>Sol</td> <td>Silla roja</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Gato blanco</td> <td>Pantalones cafés</td> <td></td> </tr> </table>		Puerta roja, con naranja y azul	Cuadrado azul	Árbol verde y café	Triangulo amarillo	Pollito amarillo y blanco	Círculo rojo	Rana verde	León amarillo	Perro café y blanco	Charco de agua azul	Sol	Silla roja		Gato blanco	Pantalones cafés		Prácticas efectivas	Prácticas que mejorar
Puerta roja, con naranja y azul	Cuadrado azul	Árbol verde y café	Triangulo amarillo																
Pollito amarillo y blanco	Círculo rojo	Rana verde	León amarillo																
Perro café y blanco	Charco de agua azul	Sol	Silla roja																
	Gato blanco	Pantalones cafés																	
			<p>La profesora da el material antes de haber explicado la actividad.</p> <p>No da la palabra a los niños, entonces cualquiera grita.</p> <p>Algunas de las pistas pueden no ser claras para los niños</p>																
<p>Cuando la profesora coloca las imágenes en la mesa MO, ME, LA, VP y EZ las agarran y las empiezan a mover, o las doblan. La profesora tiene que pedirles que las devuelvan a su puesto y las dejen ahí para poder empezar el juego. MO y ME hacen caso omiso y la profesora tiene que ir a su lado y volverles a pedir que dejen la láminas.</p> <p>La profesora comienza el juego diciendo: veo, veo una cosita de color rojo y tiene más colores, los niños que gritaron sus respuestas pensaron en el círculo [EZ, ME, CV, OO]. La profesora vuelve a repetir que esa cosita tenía rojo, pero también tenía otros colores. Los niños se quedaron cayados y solo dos respondieron que era el círculo [OO, ME]. La profesora vuelve a decir que era una cosita roja, que tenía más colores y que servía para las personas la usaran. EZ y CV dijeron que era la silla. La profesora repitió que este objeto tenía más colores y los niños se quedaron callados. Al mismo tiempo, NI, MO, VP, estaban jugando con las imágenes y la profesora tenía que repetirles que las dejaran quietas. Al final la profesora dijo: veo, veo, una cosita rojas, que tiene más colores y sirve para dejar entrar y salir a las personas. Inmediatamente EZ grita que es la puerta. La profesora explica por qué era la puerta y muestra las diferencias de las otras imágenes.</p> <p>Después la profesora dice veo, veo una cosita de color café. La mayoría de los niños que responden que es el gato (EZ, ME, CV, OO), luego la profesora dice veo, veo una cosita de color café que le crecen flores. Los niños se quedan callados y la profesora les da otra pista, dice veo, veo una cosita de color café, le crecen flores y se debe regar con agua todos los días para que crezca. En ese momento EZ, CV y NI dijeron que era el árbol. EZ, lo dijo primero, luego CV y por último NI.</p> <p>La última imagen que utiliza es el pollito amarillo con blanco (la cáscara). La profesora dice veo, veo una cosita de color amarillo, algunos dicen que es el león (JW, haciendo el sonido), otros dicen que es el sol (CV, ME, EZ, OO). La profesora dice veo, veo una cosita de color amarillo y es un animal que vive en la granja, algunos dijeron que era el león [JW, ME] y otros que era el pollito [OO]. La profesora continuó: veo, veo una cosita de color amarillo y es un animal que vive en la granja y nace en un huevo, los niños que respondieron fueron CV, ME y EZ.</p> <p>Durante esta actividad los niños no tenían turnos específicos, por eso podían hablar cuando quisieran. RR, VP, JW, LA y MO se quedaban callados mientras los demás niños participaban. ME, NI y MO estaban inquietas en sus sillas y con las imágenes, no las dejaban en el lugar. EZ, CV fueron los más atentos y participativos en la actividad.</p>			<p>Daniela Wilches Suarez CI no</p> <p>Daniela Wilches Suarez CI no</p> <p>Daniela Wilches Suarez FC y MT no</p> <p>Daniela Wilches Suarez FC y MT no</p> <p>Daniela Wilches Suarez FC y MT</p> <p>Daniela Wilches Suarez CI</p> <p>Daniela Wilches Suarez MT</p> <p>Daniela Wilches Suarez FC y MT si</p> <p>Daniela Wilches Suarez FC no</p> <p>Daniela Wilches Suarez MT si</p> <p>Daniela Wilches Suarez FC y MT</p> <p>Daniela Wilches Suarez Autonomía no</p> <p>Daniela Wilches Suarez CI no</p> <p>Daniela Wilches Suarez Autonomía si</p>																

Apéndice F.

Diario de campo. General

Diario de campo			
Fecha	Semana del 15 al 19 de febrero. Primera semana presencial		
Lugar	Jardín infantil de Bogotá	Docente investigador	Daniela Wilches Suárez
Nivel	Párvulos	Objetivo	Observar y describir
Descripción			
Primer día de la semana...			
<p>En el momento de la llegada por seguridad los niños debían lavarse las manos solo AR, CV y LA realizaban esto de manera autónoma, el resto de los niños se quedaba con las manos en el agua esperando a ser ayudados. MO, EZ, NJ, JW y OO al despegarse de sus papás se quedaron intranquilos durante un rato, luego algunos tomaron juegos del salón y se calmaron con la ayuda de la profesora (EZ, JW, OO), pero los otros dos (MO y NJ) no quisieron hacer parte de las actividades del día, necesitaron acompañamiento permanente de un adulto en toda la jornada escolar. Solo AR, CV, ME, y VP sabían dónde ubicar sus pertenencias (loncheras, sacos o bufandas), el resto de los niños eran nuevos y la profesora les indicaba en su momento. A jugar VP, CV, EZ, AR, NJ, MO y OO pidieron ayuda para quitarse la chaqueta a el momento que llevaban pañal. ME y LA se quitaron la chaqueta sola, pero la dejó botada en el suelo. En las actividades realizadas ese día me, CV estuvieron participando por iniciativa propia, los demás niños se mostraron tímidos o incluso sentimentales (EZ, OO, LA). En la hora de las onces la profesora les enseñó a los niños la rutina. NJ y MO no quisieron sentarse a comer, dejaron toda la comida que les enviaron. EZ y CV solicitaron ayuda (verbalmente) para abrir las loncheras y los paquetes que contenían allí. Mientras que JW, AR, VP realizaban sonidos o señalaban la lonchera para indicar que necesitaban ayuda. Por otro lado, MT, LA y OO hicieron se lonchera y algunas cosas que contenía dentro, sobre todo recipientes, con los paquetes no pudieron. En el momento de recreo la mayoría de los niños jugaron solos. ME y CV jugaron las dos. JW, MO y NJ necesitaban que un adulto empezara el juego para participar. Si se les debía solo no jugaban más. NJ pedía ir al baño todo el tiempo, aún cuando se le llevaba cada vez que quería y cuando ya no utilizaba pañal se hizo pipi 3 veces. JW y EZ no quisieron cambiarse el pañal. AR no quiso ir CV, MO, VP dejaron cambiarse el pañal sin ningún problema, pero no se vestían solo. OO, ME y LA ya no tienen pañal, van al baño con acompañamiento y solo ME pide colocarse la ropa sola.</p> <p>En el momento de la socialización ME, NJ y MO son bruscos en el momento de pedir prestado las cosas, se lo rapan a los demás. ME, VP, LA y OO son impacientes en el momento de esperar su turno o esperar que un compañero acabe de hablar.</p> <p>A la hora de la salida NJ, EZ y JW comenzaron a llorar porque los ayudamos a alistarse y veían a los demás niños irse con su maleta.</p> <p>El resto de la semana...</p> <p>NJ entra con la mamá todos los días y cuando se distrae ella se va. Se queda llorando y pide varias veces a lo largo del día que la lleven al baño, le gusta verse en el espejo y mojarle las manos. No quiso estar en el aula durante esa semana y le gustaba estar sola en compañía de un adulto. Cuando se le intentaba hablar o llevar al aula lloraba y pedía de nuevo ir al baño y cada vez se le concedía, aún con eso se hizo en la ropa por lo menos una vez por día. Al cambiarse tocaba ayudarlo a ponerse todo. En la hora de merienda, solo el jueves y viernes comió algo, pero no todo y no quiso sentarse, comió de pie. El resto de los días no quiso comer y pedía que la llevaran fuera. No quiso jugar con nada que no fuera la docente jugar, la su lonchera la directora del jardín. Empuja a los niños cuando no le dan lo que ella está pidiendo. Se sienta sola y le gusta mantener el tapabocas gran parte del tiempo. A la hora de la salida llora cuando ve a los papás, pero se despide de las profesoras.</p> <p>CV llega tranquila al jardín, no se lava las manos sola requiere ayuda de un adulto. Algunos días se le olvida donde dejar sus pertenencias y las pone en la mesa, entonces hay que recordarle y ella las lleva. Cuando se le pide participación para hacer o hablar esta dispuesta, pero no le hace por iniciativa propia, pero a veces cuando otro niño habla de un tema de su interés o familiar, ella habla a la par con el otro compañero. Participa en los juegos que la docente propone, pero le gusta jugar sola y no le gusta compartir sus juguetes. Cuando necesita algo lo pide verbalmente. En la hora de la lonchera algunos días se le olvida que debe ir por ella y espera en la mesa hasta que se le recuerda que debe ir por ella. Abre sus recipientes y pide ayuda cuando le envían paquetes, come con cubiertos, pero se distrae fácilmente entonces hay que recordarle que debe comer. Aún no controla suficiente por eso usa pañal, no le gusta avisar cuando tiene pipi, avisa una vez se lo ha hecho para que la cambien porque no le gusta sentirse mojada. No hace popo en el jardín. Disfruta los juegos que se realizan en el parque, le gusta correr. Al momento de la salida ella recoge sus cosas, pero no se pone la ropa, solo ayuda para colocarse la chaqueta o saco.</p> <p>AR es la más grande del grupo, al entrar se lava las manos sola y deja las cosas en su lugar, se acomoda en su puesto y se queda ahí. No habla mucho, cuando quiere algo realiza sonidos o señala para pedirlo. Juega con lo que encuentra en la mesa y le gusta hacerlo sola. Cuando se le habla mira para cualquier lado, pero no a la cara de la persona que habla, no le gusta participar cuando se le llama. Participa en los juegos, pero no habla, en la hora de recreo le gusta escalar y lleva al adulto del momento para ayudarla, juega sola sin la necesidad de un adulto. Al momento de merienda, recoge su lonchera y se sienta en el puesto a esperar que alguien la ayude, no pide ayuda, no hace sonidos y tampoco verbaliza lo que necesita. Si el adulto no se acerca ella no dice nada, hay que desatrapar todo y le gusta comer con la mano cuando se le pide ir al baño se asusta y se coloca rígida, en algunas ocasiones esa semana lloro dos veces cuando se le preguntó si quería ir al baño. Al momento de la salida espera pacientemente a ser llamada, recoge sus cosas y cuando lleva chaquetas o sacos o bufandas se la acerca al adulto para indicarle que se la quiere colocar.</p> <p>VP llega con seguridad al aula, no llora cuando los papás lo dejan en el jardín. Se le olvida varias veces esa semana donde debe dejar sus pertenencias y cuando quiere quitarse la chaqueta hace sonidos y le señala para hacerle entender al adulto lo que quiere. Participa cuando se le pide o cuando se trata algún tema que le guste, interrumpe a los demás haciendo sonidos para comunicarse y le cuesta esperar su turno comienza a hacer sonidos para indicar que quiere ser escuchado. En el recreo le gusta correr y jugar con balones, no juega de manera autónoma espera a que el adulto sea quien inicia el juego, de lo contrario se queda parado mirando a los otros niños. Ocasionalmente, coge un juguete, cuando alguien tiene algo que él quiere lo rapa o se pone a llorar para que se lo den. Cuando llega al momento de la merienda, saca su lonchera y se la pasa al adulto para que la abra, espera también que use la saquet todo lo que lleva y le desatrapen las cosas o los paquetes, les gusta comer con la mano y se levanta mientras está comiendo, no le gusta estar sentado, se pasea por el salón Él usa pañal y no tiene inconvenientes cuando es hora de cambiarlo, pero hay que vestirlo todo y no se ayuda en momento cuando se le desamarran los zapatos de correa o de velcro pide ayuda para colocárselos, lo mismo pasa cuando se quita los zapatos durante el día y luego no puede ponerlos. Al momento de salir se pasa la chaqueta al adulto para que se la ayude a poner.</p> <p>ME llega tranquila al jardín y hay algunos días que le gusta contar lo que hizo el día anterior busca quitarse la chaqueta a sacos sola, pero al no poder se frustra y se pone a llorar Sabe donde debe dejar sus cosas, pero usualmente deja la chaqueta en el piso o en la mesa. Cuando se le pide recogerla la mayoría del tiempo no lo hace. Es participativa en las actividades y le gusta hablar, le cuesta esperar su turno o esperar que otro compañero termine de hablar y lo interrumpe. No le gusta estar sentada y se levanta todo el tiempo a recorrer el salón o incluso a salirse del mismo. Cuando se le da una instrucción no la acata y sigue haciendo lo que estaba haciendo en su momento. Le gusta jugar sola y con otros niños, pero se le dificulta pedir las cosas y las ropa. Usa sus palabras para comunicarse y cuando necesita algo lo dice inmediatamente. Cuando llega la hora de la merienda lee su lonchera y sus recipientes sola, pide ayuda cuando son paquetes, no le gusta comer con los cubiertos no se queda sentado en el momento de comer, levanta y les pide a otros compañeros de su comida. Ya no usa pañal y avisa cuando tiene ganas de ir al baño, pero no cuando tiene popo, no le gusta</p>			

Daniela Wilches Suarez
MT si

Daniela Wilches Suarez
FC no

Daniela Wilches Suarez
MT

Daniela Wilches Suarez
MT

Daniela Wilches Suarez
MT

Daniela Wilches Suarez
CI

Daniela Wilches Suarez
CI no

Daniela Wilches Suarez
MT si

Daniela Wilches Suarez
CI no

Daniela Wilches Suarez
MT si

Daniela Wilches Suarez
CI no

Daniela Wilches Suarez
CI no

hacer en el jardín y prefiere hacerse en la ropa. **Al momento de cambiarla, se viste como ella prefiere. Solo lavarse la manos solo pero solo las dejó debajo del agua, cuando el adulto le va a ayudar grita. Cuando estornuda grita para que la limpien, no se suena sola.** Al momento de la salida intenta organizarse sola, pero hay días en los que no puede ponerse la chaqueta y se frustra, pero no pide ayuda hasta que el adulto le dice.

JV, llegó llorando al aula los primeros 4 días, al entrar se sentaba en su mesa y **dividía poner sus objetos personales en su lugar,** la profesora tenía que recordarle. **Los primeros días se quedaba sin jugar con nada, solo se sentaba a observar a los demás.** En las actividades realizadas no quiso participar, cuando se le pedía contestar o hacer algo se cruzaba de brazos y en algunas ocasiones se le aguaban los ojos. En la hora de recreo **se acerca a que mucho muerde el juguete,** de lo contrario se queda mirando a los otros. Tiene dos objetos favoritos (león y tigre) en el aula y no le gusta compartirlos. **Se le deben repetir las instrucciones varias veces antes de que las ejecute y solo lo hace en presencia del adulto, si este se va, él detiene la ejecución.** Cuando necesita algo señala o habla con un tono de voz muy suave, pero solo dice palabras. A la hora de la merienda **recoge su lonchera cuando se le pide pero se queda esperando en su puesto, se le pasa al adulto para que la abra,** saca los recipientes, pero no los abre, los deja encima de la mesa, come con la cuchara o el tenedor y a veces espera a que el adulto le de la comida. No le gusta ensuciarse las manos, no se las lava solo. En los momentos de cambio de pañal se ponía incómodo y lloraba hasta que se le vestía completamente. **Cuando se le desamarran los zapatos sigue caminando o jugando así, no pide ayuda.** Cuando sabe que se acerca el momento de la salida se pone a llorar y acerca el saco o la chaqueta para que se la pongan.

Daniela Wilches Suarez
MT no

Daniela Wilches Suarez
MT y CI no

MO llegó llorando toda la semana, los primeros 3 días se vomitó y tocó cambiarla completamente. **No se ayudaba, locaba vestirla completamente.** Los dos primeros días no quiso entrar al salón, le gustaba estar en el parque, por lo tanto, no quiso participar de las actividades que se realizaban con otros niños. Cuando se le pedía hacer algo se colocaba a llorar y **se escondía detrás del adulto con el que se encontraba. No verbaliza sus necesidades.** Le gusta señalar o hacer sonidos. En los momentos de juego, prefiere estar sola y no le gusta compartir sus cosas, **le cuesta esperar su turno. Se le deben repetir las instrucciones varias veces para que las realice** al hablarle no mira a la cara de la persona, sino al suelo. Cuando llega el momento de comer recoge su lonchera sin que se le diga. **pero se la da al adulto para que la abra y solo lo que lleva dentro también. No come sola y espera que el adulto sea quien la abra.** No le gusta comer con los cubiertos, prefiere comer con la mano, pero cuando se siente sucia llora para que la limpien, **no le gusta comer sentada, se levanta y da vueltas.** No se lava las manos sola, solo las deja en el agua hasta que el adulto lo haga. Usa pañal, pero en el momento del cambio no pone ningún problema, no llora. **Al salir pide al adulto que le coloque el saco y le ayude con la lonchera.**

Daniela Wilches Suarez
CI no

Daniela Wilches Suarez
FC y CI no

Daniela Wilches Suarez
CI no

EZ, entró llorando al jardín todos los días, los dos primeros tuvo que entrar la mamá con él hasta el aula. **Ubica la lonchera en su puesto, pero el saco cuando el adulto se lo quita lo deja en la mesa, toca recordarle en donde va.** No quiso participar mucho durante esa semana, pero cuando se colocaban canciones le gustaba y bailaba. Le gusta jugar solo y **en ocasiones toma la iniciativa,** en otros momentos espera a que el adulto sea quien inicie el juego, **le cuesta esperar su turno y compartir sus cosas.** Cuando se le habla mira atentamente, pero **se le debe repetir las instrucciones un par de veces** (menos que a los otros niños). **Se expresa adecuadamente y verbaliza sus necesidades.** En el momento de comer pide que le abran la lonchera, pero el solo **lleva sus recipientes,** solo cuando son paquetes pide ayuda, utiliza los cubiertos porque no le gusta ensuciarse las manos, **el momento de lavarse las manos pide ayuda para hacerla.** Cuando es la hora de irse, **pide al adulto que le coloque el saco o chaqueta,** se inquieta un poco pero no llora.

Daniela Wilches Suarez
MT si

Daniela Wilches Suarez
CI no

Daniela Wilches Suarez
FC

OO llegó llorando los tres primeros días, la mamá tuvo que entrar dos de esos días para dejarla en el salón y calmarla. El resto de los días entró **tranquila.** Participó algunas veces durante la semana, **pero solo cuando la profesora le pedía no por iniciativa propia,** aunque **en ocasiones interrumpe** cuando se habla de un tema que le gusta. En el recreo jugó sola y en **las actividades del salón también lo hizo de manera independiente,** le cuesta compartir sus cosas y esperar su turno. **Sigue la instrucción inmediatamente** se le dice y si no entiende algo o necesita alguna cosa lo expresa verbalmente. Para comer lo hace de manera autónoma, **pero necesita ayuda para abrir los paquetes y los recipientes.** Ya no usa pañal y **avisa cada vez que quiere ir al baño,** entra ella sola y solo pide ayuda para limpiarse, ella se viste sola y se lava las manos sola. Algunos días lloró cuando era el momento de la salida.

Daniela Wilches Suarez
CI no

Daniela Wilches Suarez
CI no

Daniela Wilches Suarez
FC si

LA llegó tranquila al jardín, solo el primer día lloró, pero se calmó rápido. Estuvo bastante tímida esa semana y no quiso participar en las actividades de compartir cosas o hablar, en cambio en las de bailar o moverse estuvo muy activa. Le gusta jugar sola, **en ocasiones necesita el apoyo de un adulto para iniciar el juego.** le gusta tener más que los otros niños, **le cuesta esperar el turno, compartir sus cosas y seguir instrucciones.** **Al momento de comer abre su lonchera sola e intenta con lo que hay dentro,** a veces no puede y le muestra el paquete al adulto para que la ayude, no le gusta comer con cubiertos, prefiere con las manos. **Le gusta lavarse las manos sin ayuda, pero solo las deja debajo del agua,** cuando el adulto le va a ayudar ella le quita las manos hasta que se le explica que ella necesita ayuda. **No usa pañal y avisa cada vez que quiere ir al baño, ella entra sola y se viste sola,** solo pide ayuda para limpiarse. Al momento de la salida, se intenta poner su saco o chaqueta sola.

Daniela Wilches Suarez
CI y FC no

Fecha	Semana del 22 al 26 de febrero.
Descripción	

En la semana...
NI llegó más tranquila al aula, entra con los ojos aguados, pero no lloró. Durante toda la semana pedía ir al baño en todo momento, **en las actividades que eran de permanecer sentada no lo lograba,** le gustaba levantarse y visitar otras mesas, **para que alguien alguna instrucción había que hacerla al mismo tiempo con ella, en el momento que el adulto se iba ella dejaba de hacer la actividad.** Le gustó la clase de arte y pintarse las manos. Es buena con los colores, se sabe el azul, rojo, amarillo, verde y morado. Disfruta las canciones de baile y sobre todo la canción de la gallina Josefina. En los juegos que requieran la atención de los niños, como concéntrese, encerrar o fuga de detalles **se distrae fácil.** Le gustan las actividades con **colbón.** No le gustó la clase de música, **no le gustaba salir del salón,** solo cuando pedía ir al baño. **Se hizo en la ropa 4 veces esa semana.** **Al momento de la merienda empezó a comer paulatinamente,** unos días se comía todo, otros solo dejaban algunas cosas, **pero no come sentada,** tiene que estar de pie o en una silla aparte con una mesa aparte de todos.

Daniela Wilches Suarez
CI no

Daniela Wilches Suarez
CI no

Daniela Wilches Suarez
CI no

Daniela Wilches Suarez
FC no

Daniela Wilches Suarez
CI no

Daniela Wilches Suarez
MT no

CV al llegar, **la mayoría de los días se le olvida donde dejar la cosas y se le debe recordar.** En las actividades y en la hora de la llegada estuvo habladora contando sus juegos con la hermana. **En las actividades de permanecer sentada en la mesa y trabajar las realizó con cuidado,** pero en la clase de arte estuvo un poco alejada porque no le gusta ensuciarse las manos, prefiere usar el pincel. **Sigue instrucciones después de repetirlas dos o tres veces.** Disfruta de las canciones de bailar. Disfruta las actividades de concentración o atención, tiene buena memoria. **Le cuesta esperar su turno para algún juego o para hablar interrumpiendo a los compañeros.** Le gusta la clase de música y los instrumentos, sigue el ritmo de las canciones. No le gustan las actividades de ensuciarse, de pintura y menos el colbón. **Se le debe recordar recoger su lonchera para comer, se le ayuda a abrir la lonchera, lo que hay dentro.** Para el cambio de pañal no hay problema, **hay que ayudarla a vestirse y a lavarse las manos.**

Daniela Wilches Suarez
FC y MT no

Daniela Wilches Suarez
CI no

Daniela Wilches Suarez
MT no

Daniela Wilches Suarez
MT si

AR llega tranquila al aula, **deja las cosas en su puesto y señala el saco o la chaqueta para que se le quite.** Se sienta en la mesa que prefiere y juega con lo que allí ahí. **Usualmente escoge los osos de plástico.** Cuando se habla con ella intenta vocalizar, pero aún no puede. **no le gusta mirar a la cara, mira para los lados o para el techo.** No le gusta participar en las actividades grupales, pero **en las que son individuales y de mesa las desarrolla rápidamente.** Le gusta colorear y dibujar. Le gusta la clase de arte, pero no ensuciarse mucho, **no se lava las manos sola,** las deja en el agua y el adulto la ayuda. **Algunas veces hay que repetirse varias veces la instrucción,** pero en general solo hay que decirle una vez. No le gustan mucho las actividades de bailar, pero si disfruta la clase de música, sobre todo el violín. **ella recoge su lonchera y espera a que el adulto la abra y le desate el recito,** pero no lo pide, solo se queda esperando. **Aún no ha querido ir al baño,** cuando se le menciona se pone tensa y un día lloró.

Daniela Wilches Suarez
FC no

Daniela Wilches Suarez
FC y CI no

Daniela Wilches Suarez
MT no

VP llega tranquilo al aula, la mayoría de los días entra y se le olvida a dejar sus pertenencias en el lugar correspondiente, entonces hay que recordarle constantemente. Para quitarse el saco o la chaqueta realiza sonidos y la señala para indicar al adulto que se la quiere quitar. En el lavado de manos necesita ayuda del adulto. Se sienta en una mesa que contenga juegos y disfruta de los juegos solo. En las actividades que requieren participación de lenguaje, intenta comunicarse con la emisión de sonidos y señalando los objetos. Le gustan las actividades grupales sobre todo las que implican canciones y bailes, en las actividades individuales y sobre todo en las de motricidad fina le cuesta un poco desarrollar las instrucciones dadas y le gusta trabajar con un adulto al lado. Disfruta las clases de música y arte, no le importa ensuciarse, pero al momento de las manos necesita ayuda del adulto. Le gustan los juegos al aire libre y correr, pero cuando se le pide que pare de realizar alguna acción que está haciendo no lo hace hasta que se le repite varias veces que lo deje de hacer. Se le debe recordar recoger su lonchera, no intenta abrirla, sino que le pide ayuda al adulto, también espera a que éste le saque los recipientes que lleva dentro, come con la mano. Usa pañal y no avisa para ir al baño, al momento de cambiarlo no hay ningún inconveniente, hay que vestirlo completamente y él no se ayuda. Al momento de la salida le pasa la chaqueta al adulto para indicar que se la quiere poner, se va tranquilo y sin llorar.

ME llega tranquila y activa a clase, le gusta contar a los profesoras y a los niños lo que hace el día anterior. Deja la lonchera el saco lo deja en el suelo, algunos días cuando no se puede quitar el saco o la chaqueta, se desespera y empieza a gritar para que alguien ayude, sin embargo, no le gusta pedir ayuda y tampoco recibirla, a veces cuando el adulto la ve en problemas y decide ayudarla, ella se pone brava y se va del lugar. disfruta de las actividades con movimiento, de las clases de música y de las clases de arte, aunque no le gusta ensuciarse y por eso prefiere usar pinceles. A la hora de lavarse las manos, las deja en el agua y cuando el adulto la ayuda pone resistencia. En un momento de recreo le gusta correr y escalar, usualmente inicia el juego de manera autónoma, le cuesta esperar el turno o entender que el adulto está ayudando a alguien más y no la puede ayudar a ella en el momento. Avisa cuando necesita ir al baño, pero esta semana se hizo en la ropa una vez, en ese momento no avisa y espera hasta que el adulto se dio cuenta. Le gusta escoger su ropa, pero necesita ayuda para vestirla, a la hora de la merienda recoge su lonchera la abre, y saca los recipientes, solamente pide ayuda cuando tiene paqueta, no le gusta comer con los cubiertos.

JW llegó más tranquilo al aula, solo uno o dos días llegó llorando, algunos días se olvida dejar la maleta en el lugar que le corresponde, se sienta en una mesa y juega con los objetos que hay en ella. disfruta de las canciones que tienen movimientos y salir al parque a jugar y correr. No le gustó mucho la clase de arte porque se tenía que ensuciar y no le gusta. El adulto tiene que ayudarlo a lavarse las manos, se les amarra las zapatos

constantemente, pero no pide ayuda, espera a que el adulto se de cuenta y si los amarra de nuevo, disfruta de la clase de música y de los diferentes instrumentos que se tocan, ya no llora cuando se le cambia el pañal. en las actividades que son individuales y de mesa el adulto debe estar con él para que siga las instrucciones y desarrolle el paso a paso, de lo contrario hay que decirle en reiteradas ocasiones lo que debe hacer. no le gustan las actividades con colbón, más tiempo que los otros en desarrollar actividades de mesa. en las actividades de concentración o atención se distrae fácilmente. aún sigue sin querer participar cuando la profesora le pide alguna opinión. el momento de la salida está más tranquilo, pero aún necesita ayuda colocándose la chaqueta o el saco.

MO llega más tranquila el aula, todas las mañanas se le debe cambiar el pañal primero. se le olvida dejar las cosas en su puesto y hay que recordarle, generalmente se sienta a jugar sola en la mesa, esta semana permaneció todo el tiempo en el aula interactuando con la docente y con sus compañeros. en las actividades del grupo es un poco brusca le cuesta pedir las cosas o compartirlas y se le dificulta esperar su turno, cuando necesita algo no le verbaliza, sino que emite sonidos o lo señala, a veces hala a la profesora para indicarle el lugar o lo que quiere. No le gusta la clase de música, pero sí disfruta de canciones de baile en el salón. Disfruta de la clase de arte y de ensuciarse. no le gusta que se le ayude a lavarse las manos pero no se las sabe lavar sola. En el momento de la merienda se le ve ayudar a abrir la lonchera y sacar todo lo que hay en ella también le pasa a los paquetes o recipientes al adulto para que se los abra. no le gusta comer con cubiertos y prefiere comer con la mano, durante las actividades de mesa es un poco inquieta y se levanta bastante, no le gusta quedarse sentada, y solo trabaja cuando el adulto está al lado de ella, al momento de salir le estira el saco al adulto para que se le ayude a poner.

EZ, esta semana llegó más tranquilo y no lloró ni una vez, en la maleta trae un juguete y le gusta sacarlo al llegar. en algunas ocasiones se le olvida donde debe dejar sus pertenencias, hay que recordarle. pide ayuda para quitarse el saco la chaqueta, pero no lo hace él mismo. algunos días llega hablador y comunicando lo que hizo el día anterior o quien lo trajo ese día. le gusta mostrarles sus compañeros el juguete, pero no se los presta. cuando llegó el momento de la clase de arte y tocaba ponerse los delantales no quiso y se puso a llorar, decidió pintar sin el delantal y se ensució, pero no le importó. en el momento de lavarse las manos lo intenta, pero pide ayuda del adulto, disfruta de la clase de música y de las canciones que tienen baile, las actividades en mesa tras las realiza sin importar al el adulto está o no a su lado, aunque no le gusta ensuciarse mucho las manos con colbón, cuando necesita ayuda lo expresa, el momento de irse espera que el adulto inicia el juego o que le pase algún juguete. al momento de la merienda es bastante autónomo. Usa pañal no avisa cuando se hace pipí, pero cuando se hace popo inmediatamente pide que le cambie. Al momento de la salida se va tranquilo y pide el adulto que le coloque la chaqueta.

OO esta semana llegó más tranquila y sin llorar, la mayoría de los días se le olvida donde dejar sus pertenencias y toca recordarle. Le gusta jugar con ME aunque a veces son un poco bruscas. Le gusta abrazar a VP y la trata como si fuera un bebé, le ayuda a comer o a veces le hace los trabajos. Me gustan un poco las actividades de mesa y prefiere trabajar con el adulto al lado. busca repetirse varias veces la instrucción para que la ejecute. Le gusta bailar y los juegos de moverse, se le dificultan los juegos de concentración o de memoria. Cuando necesita o no quiere algo lo dice, avisa cuando quiere ir al baño y solo necesita ayuda del adulto para limpiarse. Le gusta la clase de arte y la de música, no tanto los instrumentos, pero sí cantar. Al momento de comer solo pide ayuda con aquello que no puede abrir. En la salida pide ayuda para la cremallera de la chaqueta, pero cuando es de abotonarse ella lo hace.

LA llega animada al aula, se le olvida donde dejar sus pertenencias y se le debe recordar, solo un día las dejó donde correspondían. Se sienta en la mesa y si no hay juegos los pide no le gusta compartir y a veces les quita a los otros niños. Le gusta bailar y salir al parque a correr, elige la mayoría del tiempo el mismo juego durante la semana, le cuesta esperar su turno. Disfruta la clase de música y los instrumentos y la clase de arte, no le molesta ensuciarse, incluso ella misma es quien se pinta todos los brazos y la cara. Cuando necesita algo lo dice, pero usa un tono de voz bajito. En el baño solo pide ayuda para limpiarse. Al lavarse las manos, solo las deja en el agua. A la hora de la salida intenta colocarse su ropa, pero pide ayuda para abotonarse o la cremallera.

En general...

Solo CV, ME juegan de manera autónoma, sea con los juguetes o en el parque. El resto de los niños, al salir se quedan mirando al adulto para que inicie un juego o les diga a dónde pueden ir a jugar o les pase el juguete.

Solo OO, LA, ME avisan para ir al baño, aunque ME no avisa para popo, se hace en la ropa y no dice nada. El resto de los niños usan pañal o no avisan y se hacen en la ropa (NJ). La única que no ha querido ir es AR, pero no se hace en la ropa

Apéndice G.

Diario de campo 1.

Diario de campo #1 "Alguien toca a mi puerta"			
Fecha	Marzo 1 – 8 – 15 – 22	Abril 5 – 12 – 19 – 26	Mayo 3 – 10 – 17 – 24
Lugar	Jardín infantil de Bogotá	Docente investigador	Daniela Wilches Suárez
Nivel	Párvulos	Objetivo	
Descripción			
<p>1 de marzo</p> <ul style="list-style-type: none"> Los niños llevan tres semanas de acoplamiento en el jardín de manera presencial, por esta razón aún desconocen algunas rutinas que deben realizar y, también olvidan los nombres de sus compañeros. Al llegar al aula, algunos niños dejan sus loncheras en su lugar (cv, ar, vp, me, la), otros se las llevan consigo a su mesa (nj, jw, mo, fz, oo) y la profesora se encargaba de colocar las loncheras en donde corresponde. A las 8:30 comienzan a llegar los niños, mientras tanto se colocan algunos juegos y objetos con los que puedan interactuar. Cuando van entrando se les cantan algunos versos para saludarlos y recordarles el lugar de sus objetos (lonchera y chaqueta). En el momento que todos (o la gran mayoría) están presentes, se les pide a los niños que coloquen los juguetes en su lugar y se realiza el momento de la asamblea. Allí se dialoga con los niños con preguntas como ¿cómo estás hoy?, ¿Qué desayunaste?, ¿alguien más desayunó lo mismo?, ¿quién te trajo hoy?, ente otras. Una vez, se termina este momento se les explica a los niños el juego que va a empezar. La profesora trae un objeto simulando que es una puerta y la golpea, luego canta la canción "alguien toca a mi puerta, ¿quién será?, ¿fuiste tú?" señalando a alguno de los niños, y ella pide que responda "yo no fui", a lo que la profesora responde "¿entonces quién?" y el niño debe responder el nombre de algún compañero. Este juego se realizó hasta que todos los niños fueron mencionados. No obstante, no todos recordaron el nombre del otro (nj, ar, vp, jw, mo, fz, la) y lo que hacían era señalarlos o levantarse a tocarlos, a lo que la profesora contestaba con el nombre del niño que estaban indicando. 			
<p>8 de marzo</p> <ul style="list-style-type: none"> Este juego, es utilizado por la profesora en horas de la mañana cuando los niños recién llegan al aula de clase. Antes de empezar, la profesora se asegura que los niños hayan dejado sus loncheras y objetos personales en su lugar CV, MO, NJ, JW, se les recuerda hacerlo y canta la canción "a guardar, a guardar" para que los niños coloquen los juegos brindados en el puesto correspondiente. Luego, cuando están organizados, pregunta a los niños qué quieren jugar primero, si el juego de Josefina la gallina o el de alguien toca mi puerta. La mayoría de los niños eligieron el juego de Josefina la gallina. Una vez se acaba, la profesora organiza a los niños de nuevo para jugar "alguien toca a mi puerta. Busca un tablero de tiza y les explica a los niños que ese tablero es una puerta mágica en la que aparecen los amigos del jardín, pero hay que tocar la puerta y llamarlos. Para comenzar el juego la profesora canta la canción "alguien toca a mi puerta, ¿quién será?, ¿fuiste tú?" y señala a los niños. Esto lo realiza hasta que todos los niños son nombrados. Los niños que recuerdan fácilmente los nombres de los compañeros son CV, EZ, ME y NJ. Los demás los señalan (AR, VP, OO) y no responden y la profesora debe ayudarlos (JW, LA, MO). En ese momento que los niños no logran mencionar los nombres de los otros, la profesora los ayuda con el fonido inicial del nombre de la persona que están señalando, ejemplo: Amelia, la profesora dice aaaaammee. Los niños que responden a la canción siguiendo "yo no fui, fue..." son CV, ME. Los demás solo contestan el nombre del compañero. 			
<p>15 de marzo</p> <ul style="list-style-type: none"> Descripción: La profesora organiza los niños en el suelo, haciendo una mesa redonda. Explica a los niños qué van a jugar "alguien toca a mi puerta". Le pregunta a uno de ellos si se acuerda como es la canción, la profesora canta la primera parte y el niño continúa. Posterior a eso, comienza a jugar con todos. Cada vez que se nombra a un niño, le pide que pase al centro para que diga su nombre en voz alta, luego, le pide a otro niño que responda. Esto se realiza, hasta que todos los niños pasan. Observación: Cuando la profesora le pregunta a CV si recuerda la canción, esta la canta correctamente. La profesora comienza "alguien toca a mi puerta, ¿quién será?, ¿fuiste tú?" y CV continúa "yo no fui, fue ME" y de esta manera el juego continúa. ME pasa al frente y le pide que diga su nombre fuerte y claro, ella lo dice en voz baja y la profesora le pide que lo diga de nuevo. Luego, ME sigue el juego y llama a AR, ella pasa al centro después de que la profesora se lo pide, pero va lentamente e insegura. Cuando está al frente, mira al piso todo el tiempo incluso cuando la profesora le habla. Al mencionar su nombre, lo hace en tono bajo, cuando se le pide que lo haga otra vez, lo intenta, pero emite sonidos nasales. AR sigue el juego y todos los niños pasan. 			

Daniela Wilches Suarez
Por un lado, cuando los niños se les llevan consigo sus objetos, la profesora puede recordarle el lugar, en vez de hacerlo ella misma y llevarlos.

Daniela Wilches Suarez
El juego inicial que se realiza para saludar a los niños mientras van llegando, ayuda a recordarles el lugar de sus objetos personales y también permite que el niño se sienta en confianza de llegar al aula de clase.

Daniela Wilches Suarez
Cuando los niños no recordaban el nombre del compañero, se puede pedir a los demás niños que digan el nombre y así se trabaja con todo el grupo, en lugar de que la profesora responda.

Daniela Wilches Suarez
MT no

Daniela Wilches Suarez
RNC

Daniela Wilches Suarez
MT no

Daniela Wilches Suarez
Esto motiva a los niños a realizar la acción que la profesora propone

Daniela Wilches Suarez
Incentiva la imaginación de los niños y el juego simbólico

Daniela Wilches Suarez
MT si

Daniela Wilches Suarez
RNC

Daniela Wilches Suarez
Esto también ayuda para el lenguaje y de esta manera los niños pronuncian más alargado los nombres

Daniela Wilches Suarez
MT si

Daniela Wilches Suarez
Cambio de mobiliario, de lugar, sacar a los niños de los puestos de siempre

Daniela Wilches Suarez
La profesora motiva a los niños a recordar las canciones trabajadas en el día a día del jardín

Daniela Wilches Suarez
MT si

Daniela Wilches Suarez
Es importante fortalecer la seguridad en los niños. Al pedirle que lo diga de nuevo, le da otra oportunidad para alzar su voz

<p>22 de marzo</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Aquellos que fueron tímidos o no quisieron decir su nombre fueron: MO, IW, LA ○ Aquellos que la profesora tuvo que repetirles la instrucción fueron VP ○ Aquellos que pasaron seguros y dijeron su nombre fuerte y claro fueron: EZ, OO, NJ ○ Aquellos que al pasar no dijeron el nombre de otro compañero fueron: AR, VP, IW, MO, LA ○ Aquellos que al pasar sí dijeron el nombre de otro compañero fueron: NJ (solo se acuerda del nombre de ME), CV, EZ, ME, OO <p>• Descripción: Para empezar el juego, la profesora pide a los niños que guarden todos los juegos de las mesas, para esto se ayuda de la canción guardar a guardar. Luego pide a los niños que empujen el tablero con las manos, mientras ella arregla el salón, coloca sillas haciendo un semicírculo y va llamando a los niños, uno por uno, para que se sienten. Posterior a esto, empieza con el juego "alguien toca a mi puerta". Antes de empezar ella pregunta si alguno sabe cómo se juega eso y qué hay que hacer. Luego, comienza a cantar hasta que todos los niños pasan.</p> <p>• Observación: Cuando la profesora pide que guarden los juguetes que se encontraban en la mesa algunos niños no acataron la instrucción (VP, MO, LA, ME, NJ, OO), mientras que los demás guardaban lo de ellos incluso lo de los demás (EZ). La profesora suele a repetir la instrucción y solo OO hace caso. Entonces la profesora mientras va cantando va incluyendo los nombres de los niños que aún siguen jugando. Hasta que todos siguen la instrucción, a la única que toco ayudarla a guardar porque no quería fue ME.</p> <p>• Al pedirles a los niños que empujen el tablero ellos salen rápido para ganar un lugar y poder empujarlo. El único que no hacía fuerza o no lo intentaba era IW.</p> <p>• En el momento que estaba llamando a los niños para que se sentarán (AR), la profesora no dio la instrucción de quedarse "empujando el tablero" mientras ella lo llamada. Por lo tanto en ese momento, LA, ME, CP y MO se fueron rápidamente a coger una silla, la profesora los devolvió diciéndoles que se tenían que quedar allá, hasta que fueran llamados; así, llamó al resto de los niños y comenzó el juego.</p> <p>• Durante el juego, los niños que no recordaron el nombre de sus compañeros o no lo quisieron decir fueron: AR, VP, IW, MO, LA. En ese momento la profesora al ver que no respondían les pidió que fueran hasta el puesto del compañero. Los niños que recordaron el nombre de sus compañeros fueron: NJ, CV, EZ, ME y OO</p>	<p>Daniela Wilches... FC no</p> <p>Daniela Wilches... MT y CI no</p> <p>Daniela Wilches... MT y FC no</p> <p>Daniela Wilches... RNC</p> <p>Daniela Wilches... MT y FC si</p> <p>Daniela Wilches... Las canciones motivan a los niños a ↓</p> <p>Daniela Wilches... Prácticas docente que promueven ↓</p> <p>Daniela Wilches... incentiva a que los niños recuerden</p> <p>Daniela Wilches... CI no</p> <p>Daniela Wilches... No se detiene a regañar a los niños, sino</p> <p>Daniela Wilches... CI no</p> <p>Daniela Wilches... Este tipo de prácticas que promueven el ↓</p> <p>Daniela Wilches... se debe dar a instrucción antes de ↓</p> <p>Daniela Wilches... CI no</p> <p>Daniela Wilches... La profesora no debió decirles nada ↓</p> <p>Daniela Wilches... MT o autonomía no</p> <p>Daniela Wilches... RNC</p>
<p>5 de abril</p> <p>• Descripción: En este día la profesora, pide a los niños que vayan al parque, y les dice que ellos pueden jugar con lo que hay en el lugar, pero no pueden sacar nada de las cajas y tampoco usar el muro de escalar, mientras tanto ella acomoda aros de colores en el pasto formando un círculo. Cuando ya todo está organizado, la profesora pide a los niños que regresen y se sienten dentro de cualquier aro. Posterior a esto, la profesora comienza el juego hasta que todos los niños son nombrados.</p> <p>• Observación: Cuando la profesora da la instrucción de ir al parque, antes de dejarlos salir, le pide a LA que repita lo que ella acaba de decir, ella se queda callada y no responde nada. Después pregunta a todos "Pueden salir al parque?" Y la mayoría de los niños responde que sí, pregunta de nuevo "pueden jugar con todo lo que hay allá?" Todos responden que sí, pero CV dice que no pueden usar el muro, ni los juguetes de la caja. En ese momento la profesora, repite lo que CV dijo y los deja salir.</p> <p>• IW y NJ se quedaran al lado de la profesora mientras ella organizaba los aros. MO, coge un juguete y se sienta a jugar de manera individual, los demás sí comparten espacio en el rodadero. En ocasiones VP, LA, OO y SE empujan o pelean por pasar primero, ME y LA se subieron al muro de escalar y la profesora les llama la atención, les pide que se bajen de ahí y jueguen con los demás elementos que pueden encontrar en el parque. Les explica por qué no puedes estar ahí sin un adulto. Ellas se bajan y se van al rodadero.</p> <p>• Cuando ya todo está organizado, la profesora pide a los niños que regresen. Los únicos que no regresan son ME, MO, LA y VP. La profesora los tiene que llamar por el nombre para que hagan caso. ME sigue sin responder y se queda allá. La profesora continua con la actividad y cuando ME ve que todos los niños tienen su aro se va hasta donde están en el círculo. VP, MO y AR antes de sentarse se colocaron a jugar con el aro, hasta que la profesora les volvió a indicar que se sentaran y dejaran el aro en su lugar.</p> <p>• Al comenzar el juego, la profesora explica las reglas del juego, ella canta "alguien toca a mi puerta, ¿quién será?, ¿fuiste tú? (señalando a alguien)" y pregunta "¿qué deben responder los niños?", CV responde "yo no fui, fue AR", entonces comienzan a jugar. Los niños que no mencionaron ningún nombre fueron AR, IW, MO, LA, la profesora intentó ayudarlos pidiéndoles que dijeran el color del aro del niño que estaban pensando, AR y LA respondieron un color, para indicar que ahí estaba el niño. IW y MO no quisieron responder. Los niños que mencionaron un nombre fueron: NJ (solo menciona a AR y ME), CV, EZ, ME, OO y VP, por primera vez (menciona a ME)</p>	<p>Daniela Wilches... Pueden ser muchas instrucciones ↓</p> <p>Daniela Wilches... Hacer que los niños repita puede ↓</p> <p>Daniela Wilches... RI</p> <p>Daniela Wilches... CP</p> <p>Daniela Wilches... MT no</p> <p>Daniela Wilches... Seccionar las preguntas para que los ↓</p> <p>Daniela Wilches... MT si</p> <p>Daniela Wilches... Autonomía</p> <p>Daniela Wilches... CI no</p> <p>Daniela Wilches... CI y FC no</p> <p>Daniela Wilches... Explicarles a los niños las acciones que ↓</p> <p>Daniela Wilches... CI no</p> <p>Daniela Wilches... CI y MT no</p> <p>Daniela Wilches... La profesora realiza preguntas para ↓</p> <p>Daniela Wilches... MT si</p> <p>Daniela Wilches... RNC</p> <p>Daniela Wilches... Esto además de integrar otro tipo de ↓</p> <p>Daniela Wilches... MT y FC si</p> <p>Daniela Wilches... MT o autonomía no</p> <p>Daniela Wilches... Ayuda a cambiar el inmobiliario del ↓</p>
<p>12 de abril</p> <p>• Descripción: Para esta actividad, la profesora organizó en salón y dejó las sillas en el centro formando un semicírculo y pidió a los niños que se sentaran. Luego, puso en el piso algunos sacos y chaquetas que los niños tenían y comenzó el juego. "alguien toca a mi puerta, ¿quién será?" y coge una de las prendas y dice: "Alguien dejó esto en mi puerta, ¿saben de quién es?", cuando pasa el niño dueño de la prenda, la profesora le pide que lo deje en el lugar correspondiente. Una vez que se sienta, sigue realizando el mismo juego con las otras prendas hasta que todos los niños pasan.</p> <p>• Observación: Cuando la profesora estaba colocando las prendas de vestir en el suelo, EZ le pregunta que por qué estaba haciendo eso, le decía que la ropa no se puede colocar en el piso. La profesora le explica que era para una actividad y él se sentó en su lugar.</p> <p>• La primera prenda que coge fue la de ME, inmediatamente ella grita que ese saco es de ella, entonces la profesora le pide que pase al frente y lliga su nombre fuerte y claro. Ella lo dice y después le pide a VP que repita cómo se llama, él intenta vocalizar y se le alcanza a entender el primer nombre. Luego de esto, le pide a ME que deje su saco en el lugar que corresponde, ella se dirige a la caja de objetos personales y lo deja.</p> <p>• IW pasa tímido a recibir su chaqueta, cuando se le le pide pronunciar el nombre lo hace en un tono de voz muy bajo y la profesora le ayuda a decirlo duro. Le pide a NJ que repita y ella lo dice claro. Luego le pide a IW que coloque su saco en el puesto y él lo deja en la mesa. La profesora les pregunta a los niños (todos) si ese es el lugar y EZ se levanta para mostrarle a IW dónde es.</p> <p>• NJ, CV, EZ y OO pasan con seguridad, dicen el nombre claro y dejan sus pertenencias en el lugar correspondiente.</p> <p>• LA, AR, VP y MO pasan tímidos a recibir sus prendas. LA y AR dicen su nombre en tono bajo, la profesora tiene que ayudarles a decirlo duro, ellas dejan sus prendas en el lugar que corresponde. VP intenta decirlo pero por temas de vocalización no se le entiende muy bien, él deja sus prendas en el lugar que corresponde. MO no quiso decir su nombre, la profesora tuvo que hacerlo y cuando se le pide que deje el saco en su lugar, lo deja en el piso, la profesora tuvo que mostrarle donde se dejaban las cosas.</p>	<p>Daniela Wilches Suarez</p> <p>De esta manera incluye en el juego una rutina diaria que algunos niños aún no están acostumbrado y es dejar sus pertenencias en la caja</p> <p>Daniela Wilches Suarez</p> <p>MT si</p> <p>Daniela Wilches Suarez</p> <p>MT si</p> <p>Daniela Wilches Suarez</p> <p>CI y MT si</p> <p>Daniela Wilches Suarez</p> <p>Ayuda a repasar las rutinas, permite que todos los niños vean el lugar en el que van los objetos</p> <p>Daniela Wilches Suarez</p> <p>SIP</p> <p>Daniela Wilches Suarez</p> <p>SIP</p>
<p>19 de abril</p> <p>• Descripción: La profesora deja el salón como se encuentra, saca el tablero de tiza pequeño y se lo pasa a uno de los niños. Le pregunta si se acuerda que podemos hacer con ese tablero. Algunos dan unas respuestas y la profesora coge otro, y toca dos veces "toc, toc". Uno de los niños responde que puede ser una puerta. Entonces comienzan a jugar. "alguien toca a mi puerta"</p> <p>• El niño que coge el tablero es IW, cuando se le pregunta que se puede hacer con él, hace gestos de pintar encima. Otros niños responden que sirve para pintar (EZ, CV, ME y OO), VP hace movimientos como de pintar e intenta comunicar eso. Los demás no respondieron.</p> <p>• Cuando la profesora coge otro tablero y toca dos veces como si fuera una puerta, EZ y CV lo relacionan con el juego.</p>	<p>Daniela Wilches Suarez</p> <p>CP</p>

<ul style="list-style-type: none"> Los que no se acordaron de los nombres de los compañeros fueron: AR, JW, MO y LA. En ese momento la profesora, le pedía al niño que señalara al compañero, la profesora decía el nombre y luego pedía que lo repitieran. La única que no quiso repetirlo fue MO. Los que se acordaron de los nombres de algún compañero fueron: NJ, CV, EZ, ME, OO y YP (dice ME solamente) 	<p>Daniela Wilches Suarez RNC</p> <p>Daniela Wilches Suarez RNC</p>
<p>26 de abril</p> <ul style="list-style-type: none"> Descripción: En esta ocasión la profesora organiza el salón, sienta a los niños haciendo a un círculo y pide a dos de ellos que traiga los tableros de tiza. Luego, les pide que por favor los entreguen a los demás compañeros que no tienen. Y les dice a los otros niños que cuando lo reciban deben dar las gracias. Cuando todos los niños tienen los tableros, la profesora explica el juego "alguien toca a mi puerta". Le pide a uno de los niños que comience con la canción y de esta manera sigue hasta que todos los niños pasan. Cuando alguien es nombrado, le pide que cante la canción, en ocasiones la profesora les ayuda, pero al principio intenta que ellos lo hagan solos. Observación: YP y MO fueron los encargados de llevar los tableros y dárselos a los niños. YP tiene poca fuerza muscular y camina desequilibrado, por eso en algunas ocasiones se tropieza al caminar entre los niños. MO algunas veces era brusca al entregar las cosas y las tiraba. Los niños que dijeron gracias fueron: EZ y CV. Cuando todos los niños tenían los tableros, ME se levanta para coger una tiza y dibujar en el tablero. La profesora le pide el favor que la deje en su lugar, que ahora no es momento de pintar. ME no hace caso y dice que ella quiere pintar. La profesora le explica que cuando se acabe el juego podrá hacer pero que ahora no es momento, ME deja la tiza en su lugar y se sienta. Cuando comienza el juego, la profesora comienza a cantar y van pasando todos los niños. Aquellos que no dijeron ningún nombre en el primer intento fueron: AR, JW, MO y LA. La profesora los anima de señalar algún compañero, AR y LA lo hicieron, luego la profesora dijo el nombre de los niños que estaban siendo señalados y le pide a cada uno que los repitieran, AR lo hace con la vocalización que ella puede y LA lo hace en un tono de voz bajo. MO y JW no lo intentan. Los demás niños dijeron el nombre de algún compañero YP dice ME <p>3 de mayo</p> <ul style="list-style-type: none"> Descripción: Para esta actividad, la profesora organiza el salón y coloca las sillas haciendo un semicírculo, les pide a los niños que escojan una silla y se sienten. Ella coge un tablero de tiza y les dice a los niños que les tiene una sorpresa. Les explica que al tocar el tablero un niño del jardín va a salir de ahí. Es así como empieza el juego de "alguien toca a mi puerta". La profesora comienza a cantar "alguien toca a mi puerta, ¿quién será?" y da dos toques al tablero de tiza. Cuando lo volta, los niños se dan cuenta que al otro lado del tablero hay una foto 	<p>Daniela Wilches Suarez SR, CMI</p> <p>Daniela Wilches Suarez SR, O</p> <p>Daniela Wilches Suarez RNC</p> <p>Daniela Wilches Suarez AP</p>
<p>pegada de uno de los niños. Primero, la profesora pregunta si alguien sabe quién está en la foto, luego le pide a uno por uno que mencione el nombre de la persona que está en la foto. De esta manera continua el juego, hasta que todas las fotos de los niños son mostradas y todos los niños repiten el nombre de su compañero</p> <ul style="list-style-type: none"> Observación: Cuando los niños están escogiendo sillas, algunos de ellos se pelean [MO, OO] por sentarse en la misma, la profesora tiene que intervenir para solucionar el conflicto. Al comenzar el juego, la profesora canta y en el momento que aparece la foto del niño (CV) todos se quedan sorprendidos y CV contesta de manera emocionada ¡ooj ¡ooj! la profesora pregunta le pregunta ¿Cómo te llamas tú? Y CV responde, luego pide a cada uno de los niños que repitan el nombre. Al finalizar, le entrega la foto y le pide que se siente. Así pasa con todos los niños JW se emocionó al ver su foto en el tablero, salió corriendo a coger la foto y cuando la profesora le preguntó el nombre respondió en todo de voz bajo, como susurrando. NJ también se emocionó al ver su foto, dijo el nombre fuerte y claro. LA sonrió al ver la foto, pero no se levantó de la silla hasta que la profesora se lo pidió, al decir el nombre lo hizo en un tono de voz bajita, la profesora le dijo que si podía decirlo más alto y ella lo hizo, no grito, pero hablo más duro que antes. MO fue la única que no quiso decir su nombre, solo agachó la cabeza. Cuando los niños decían su nombre ella asentaba con la cabeza, afirmando que así era. Los demás niños también dijeron su nombre claro. AR y YP intentaron vocalizar a su manera, pero lo lograron. Cuando la profesora les pedía repetir el nombre de los otros MO y JW no quisieron participar en varias ocasiones, cuando JW lo hacía, decía el nombre susurrando y MO volcaba los ojos cuando hablaba. En el transcurso del juego varios niños se distraían con sus fotos, algunos las botaban al piso todo el tiempo (ME, MO y LA), otros las doblaron (NJ, JW), otros se las metían a la boca (LA, MO), esto los desconcentraban, la profesora tuvo que llamarles la atención reiteradas veces. 	<p>Daniela Wilches Suarez UP, SIP, CI</p> <p>Daniela Wilches Suarez AP, SIP</p> <p>Daniela Wilches Suarez RNC y RNC</p> <p>Daniela Wilches Suarez M</p>
<p>10 de mayo</p> <ul style="list-style-type: none"> Descripción: En esta actividad, la profesora organiza a los niños en el suelo, haciendo un círculo. Primero les dice que se acuesten, que se levanten, que se agachen, que se giren y por último que se sienten. Les explica a los niños que van a jugar "alguien toca a mi puerta". Para esto, llama a uno de ellos y comienza a cantar "alguien toca a mi puerta, ¿quién será?" y le susurra el nombre de uno de los compañeros, luego le pide que vaya hasta donde está el compañero nombrado y lo señale. Una vez, el niño se coloca al lado y lo señala, la profesora le pregunta al grupo como se llama el niño que está siendo señalado. Esto se realiza hasta que todos los niños pasan. 	
<ul style="list-style-type: none"> Observación: Los niños disfrutaron los ejercicios que realizó la profesora antes de pedirles que se sentaran. El primer niño que la profesora llama es EZ, y le pide en secreto que señale a JW, se va con duda pero al final llega donde JW se encontraba. La profesora pregunta el nombre del niño que esta siendo señalado y CV, ME, OO y NJ dicen su nombre acertadamente. Las únicas que no pudieron señalar a la persona que la profesora les decía en secreto fueron LA y MO. En los intentos que realizó MO, estaba adivinando, pero se notaba que no sabía quién era la persona. La profesora la coge de la mano y la lleva al lugar de cada uno de sus compañeros para recordarle el nombre de cada uno de ellos, luego le vuelve a pedir que le busque a un niño y ella lo hace. Los niños que se notaron con duda al salir a buscar a su compañero fueron AR, YP y JW, no obstante, lograron encontrarlo. Los niños que no quisieron participar cuando se les pedía mencionar el nombre del niño que estaba siendo señalado fueron MO y LA, y en ocasiones JW 	<p>Daniela Wilches Suarez RNC</p> <p>Daniela Wilches Suarez AP</p> <p>Daniela Wilches Suarez RNC</p>
<p>17 de mayo</p> <ul style="list-style-type: none"> Descripción: En esta ocasión, la profesora organiza el salón para despejar toda la zona del centro, utiliza una de las mesas, la volta contra el piso y la deja en la parte que esta hacia el tablero, las sillas las pone alrededor haciendo un semicírculo. Les pide a los niños que se sienten y les explica lo que van a jugar "alguien toca a mi puerta". Al empezar pide a dos niños que se hagan detrás de la mesa y se sienten ahí. Cuando ella toque la puerta, puede salir el niño que los del grupo mencionen. Una vez que salga el niño, los demás deben decir su nombre en alto. Esto se realiza hasta que todos los niños pasen. Observación: Los niños le preguntaron a la profesora por qué estaba botando la mesa así (ME, EZ y CV), ella les explicó que era para realizar la actividad, les dijo que esa era la casa mágica donde iban a salir los niños. Les pidió que se sentaran, pero ME se queda esperando y mirando la mesa, la profesora le pide de nuevo que se siente y ella hace caso. La profesora pide a dos niños que vayan AR y YP, los ubica detrás de la mesa donde los otros niños no pueden ver. Comienza cantando "alguien toca a mi puerta, ¿quién será?, fuiste tú" señalando a ME, ella responde yo no fui y la profesora le pide que diga el nombre de uno de los niños que está escondido detrás de la mesa y menciona a YP. En ese momento la profesora le pide que se levante, salude a sus compañeros y se siente en las sillas. Siguiendo el juego, llama a ME y le pide que se esconda junto con AR. Así continúa el juego hasta que todos los niños pasaron. 	<p>Daniela Wilches Suarez SIP, O</p>
<ul style="list-style-type: none"> En esta ocasión, los niños participaron más y mencionaron los nombres de los compañeros que tenían al frente escondidos. JW, MO y LA que son los que menos participaban, esta vez dijeron el nombre de uno de los niños que se encontraban escondidos. Los demás niños también mencionaron a sus compañeros. AR lo intento a su manera, pero se le entendió el nombre (ME). Los niños que estuvieron inquietos mientras estaban escondidos fueron ME, YP, y EZ. 	

Anexos**Anexo 1. Formato de validación del instrumento de observación****RESPUESTA A LA SOLICITUD DE VALIDACIÓN:**

Fecha: _____

Yo, _____ con cédula de
 ciudadanía N°: _____ de _____, profesional en:
 _____ quien actualmente me desempeño
 como: _____ en la institución:
 _____.

Por medio de la presente carta doy constancia que he leído, revisado y validado los instrumentos de indicadores observables de las habilidades de Función Ejecutiva y la autonomía en niñas y niños entre los 2 a 3 correspondiente a la investigación titulada como “El juego como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades de Función Ejecutiva y el desarrollo de la autonomía en niños y niñas entre 2 a 3 años de Bogotá”, la cual se encuentra en curso y es presentada por la estudiante Daniela W. Suárez con cédula de ciudadanía N°: 1019140859 de Bogotá, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana y quien cuenta con la asesoría académica de la Mg. Leidy Carolina Ruiz.

Luego de haber estudiado y valorado los dos instrumentos de investigación puedo afirmar que:

Sr. (a) _____

C.C. N°: _____

Firma: _____

Fecha: _____